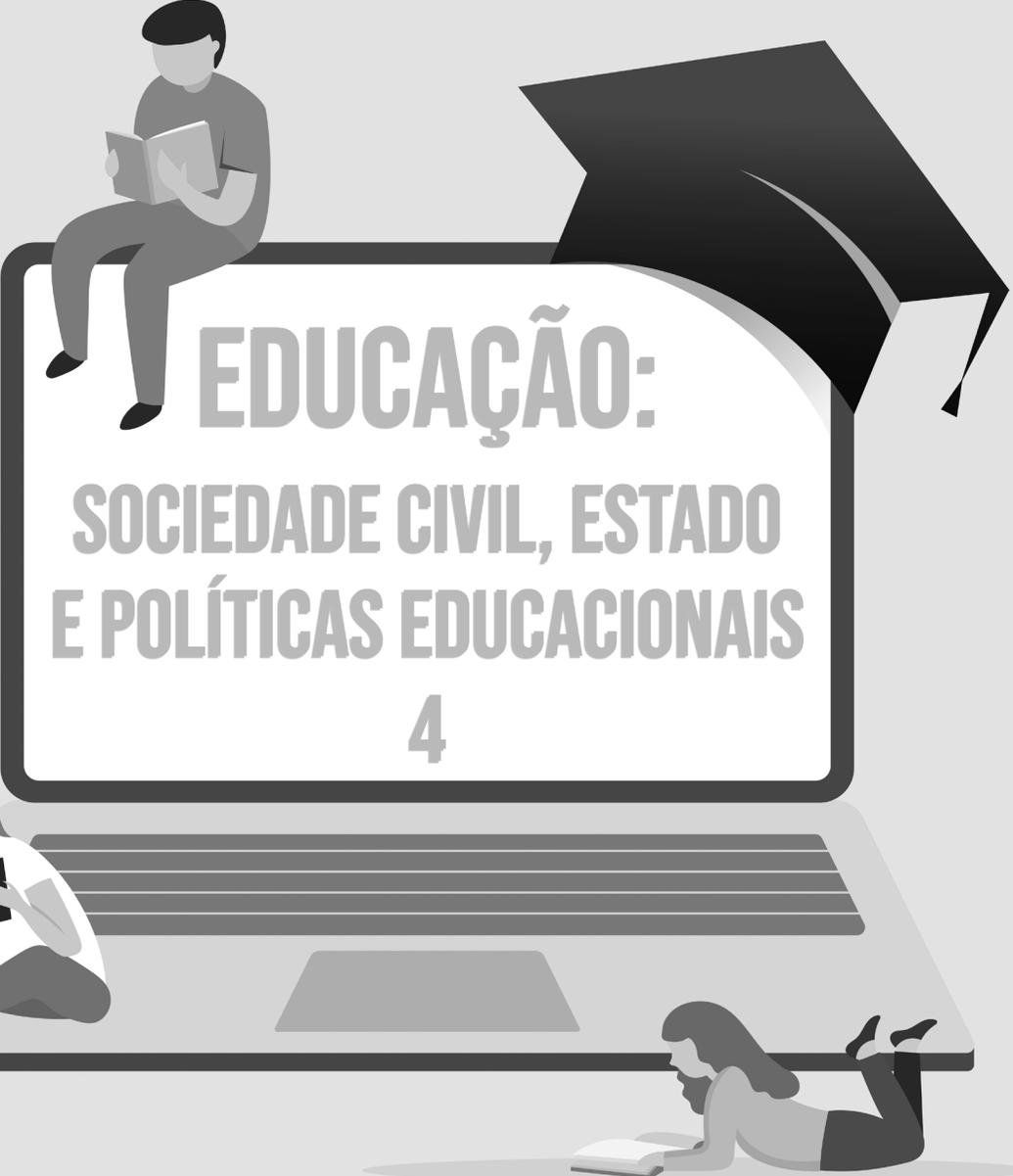
Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)

EDUCAÇÃO:
SOCIEDADE CIVIL, ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS 4

Ano 2021

Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)

EDUCAÇÃO:
SOCIEDADE CIVIL, ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS
4

Ano 2021

Editora Chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Assistentes Editoriais
Natalia Oliveira
Bruno Oliveira
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto Gráfico e Diagramação
Natália Sandrini de Azevedo
Camila Alves de Cremo
Luiza Alves Batista
Maria Alice Pinheiro
Imagens da Capa
Shutterstock
Edição de Arte
Luiza Alves Batista
Revisão
Os Autores

Ano 2021

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Atena
Editora

Educação: sociedade civil, estado e políticas educacionais 4

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Kimberlly Elisandra Gonçalves Carneiro
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação: sociedade civil, estado e políticas educacionais 4 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5706-777-2
DOI 10.22533/at.ed.772212901

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Título.
CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Ano 2021

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

Ano 2021

APRESENTAÇÃO

Fomos surpreendidos em 2020 pela pandemia do novo coronavírus. Nesse entremeio de suspensão de atividades e de distanciamento social, fomos levados a repensar as nossas relações e a forma de ver o mundo. Mesmo em 2021 e com a recente aprovação do uso emergencial das vacinas no Brasil, seguimos um distanciamento permeado por angústias e incertezas: como será o mundo a partir de agora? Quais as implicações do contexto pandêmico para as questões sociais, sobretudo para a Educação no Brasil? Que políticas públicas são e serão pensadas a partir de agora em nosso país?

E é nesse lugar histórico de busca de respostas para as inúmeras problemáticas postas nesse período que estão os autores e autoras que compõe esse livro. Sabemos, partindo do que nos apresentaram Silva, Nery e Nogueira (2020, p. 100), que as circunstâncias do contexto pandêmico são propícias e oportunas para construção de reflexões sobre os diversos "aspectos relativos à fragilidade humana e ao seu processo de ser e estar no mundo, que perpassam por questões culturais, educacionais, históricas, ideológicas e políticas". Essa pandemia, ainda segundo os autores, fez emergir uma infinidade de problemas sociais, necessitando assim, de constantes lutas pelo cumprimento dos direitos de todos.

Esse movimento sistemático de olhar para as diversas problemáticas postas na contemporaneidade, faz desencadear o que o que Santos (2020, p. 10) chamou de "[...] claridade pandêmica", que é quando um aspecto da crise faz emergir outros problemas, como os relacionados à sociedade civil, ao Estado e as políticas públicas, por exemplo. É esse, ainda segundo o autor, um momento catalisador de mudanças sociais. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas postos pela contemporaneidade, portanto, é um desafio, aceito por muitas professoras e professores pesquisadores brasileiros, como os compõe esse livro.

Destarte, as discussões empreendidas nesta obra, "***Educação: Sociedade Civil, Estado e Políticas Educacionais***", por terem a Educação como foco, como o próprio título sugere, torna-se um espaço oportuno de discussões e (re)pensar da Educação, considerando os diversos elementos e fatores que a intercruzam. Reúne-se aqui, portanto, um conjunto de textos originados de autores e autoras de diferentes estados brasileiros e países.

Os autores e autoras que constroem essa obra são estudantes, professoras e professores pesquisadores, especialistas, mestres, mestras, doutores ou doutoras que, muitos, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos autores/autoras e discussões por eles e elas empreendidas, mobilizam-se também os leitores/leitoras e os incentiva a reinventarem

os seus fazeres pedagógicos e, consequentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e todas uma instigante e provocativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

REFERÊNCIAS

SILVA, A. J. N. DA; NERY, ÉRICA S. S.; NOGUEIRA, C. A. Formação, tecnologia e inclusão: o professor que ensina matemática no "novo normal". **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 5, n. 2, p. 97-118, 18 ago. 2020.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

DA EDUCAÇÃO HUMANÍSTICA À ESCOLA HUMANITÁRIA

Data de aceite: 26/01/2021
Data de submissão: 06/11/2020

Oscar Palacios Acosta
Fundación de Estudios Superiores Monseñor Abraham Escudero Montoya – FUNDES
Facultad de Ciencias Humanas
Programa de Psicología
Espinal, Tolima (COL)

Sandra Saiz Ucros
Fundación de Estudios Superiores Monseñor Abraham Escudero Montoya – FUNDES
Facultad de Ciencias Humanas
Programa de Psicología
Espinal, Tolima (COL)

RESUMEN: La pedagogía como fundamento del proyecto educativo, más que ofrecer herramientas para el desarrollo de procesos, tiene el compromiso de construir experiencias de vida. Así, esta propuesta atiende al cómo un proyecto educativo basado en el desarrollo de competencias afectivas, puede intervenir no solo procesos cognitivos desde las habilidades para el aprendizaje, sino también vincular elementos pedagógicos para la reconstrucción de las estructuras sociales primarias; familia y escuela. Desde esta perspectiva, puede que haya un cambio de dirección frente a las cuatro preguntas básicas para la elaboración del currículo; ¿Qué enseñar?, ¿Cuándo enseñar?, ¿Cómo enseñar? y ¿Qué; cómo y cuándo evaluar? (Zubiría, 2014) para trascender al ¿Cómo desarrollar la actitud de querer aprender?, ¿Con qué actitud se debe enseñar y cómo se espera que respondan los estudiantes?, ¿Qué motivaciones tienen los estudiantes para querer aprender? y ¿Cómo evaluar su progreso en virtud de la formación para ser-humano? En resumen, desde un enfoque cualitativo-descriptivo-pre post facto, se pretende demostrar que al trabajar un proyecto educativo desde el sujeto como ser-afectivo, es posible que los directivos, docentes, padres de familia y estudiantes, asuman la educación como una experiencia de vida que permita crear perturbaciones académicas desde una educación humanista hacia la construcción de una escuela humanitaria.

PALABRAS CLAVE: Educación, Pedagogía, Currículo, Afectividad, Escuela.

FROM HUMANISTIC EDUCATION TO THE HUMANITARIAN SCHOOL

ABSTRACT: Pedagogy as the base of education, more than offering simple tools for the development of processes, engages the compromise of elaborating life experiences. Thus, this work assumes the hypothesis of how an educative project supported on the development of affective competences, may supply not only cognitive processes through learning abilities, but also to articulate pedagogical elements for the reconstruction of the primary social structures; family and school. In this way, it may be a change of the paradigm for curriculum designing: What to teach? When to teach? How to teach? And what and when to evaluate? (Zubiría, 2014), to transcend to How to develop the attitude of

students to want to learn? What attitude must be taken to teach and how do teachers expect that students react? And how to evaluate their progress in virtue of his education such as a human-being? In brief, from a qualitative-descriptive pre post facto approach, it will be demonstrated that working on an educative project concerning the subject as an affective-being, may help the principals, teachers, parents and students to assume education as a life experience which permits revolutionize humanist education towards the construction of a humanitarian school.
KEYWORDS: Education, Pedagogy, Curriculum, Affectivity, School.

INTRODUCCIÓN

La pedagogía, como base de todo Proyecto Educativo, más que ofrecer herramientas para el desarrollo de simples procesos, debe construir experiencias de vida. Esta propuesta acoge la idea de que un Proyecto Educativo basado en el desarrollo de competencias afectivas, no solo favorece el desarrollo de procesos cognitivos, sino también la reconstrucción de estructuras sociales primarias como la familia y la escuela. En este sentido, diversos autores concuerdan en que el rol de los maestros está mucho más conexo con el hacer-aprender para encontrar respuestas que con el aprender-a-hacer mejores preguntas. Por tanto, la escuela debe despertar la capacidad de indagar, explorar, crear, razonar, analizar y discernir, entre otras habilidades anexas al aparato académico. Pero este Contrato Social (Riádigos, 2014; Hobbes, 1984), también debe apegarse íntimamente con el desarrollo de habilidades personales como la empatía, la negociación, la resolución de conflictos, la observación crítica, y Dimensiones Éticas (Kohlberg, 1989) como el sentido de libertad, de afectividad, de intimidad, de protección a la naturaleza y de humanidad como elementos sustanciales para la construcción de una sociedad local y global más justa y sostenible. Así, atendiendo lo anterior, debe ocurrir un cambio de dirección frente a los cuatro pilares del currículo; ¿Qué enseñar?, ¿Cuándo enseñar?, ¿Cómo enseñar? y ¿Qué; cómo y cuándo evaluar? (Zubiría, 2014 p.16) para responder al ¿Cómo desarrollar la actitud de querer aprender?, ¿Con qué actitud se debe enseñar y cómo se espera que respondan los estudiantes?, ¿Qué motivaciones tienen los estudiantes para querer aprender? y ¿Cómo evaluar el progreso del estudiante en virtud de su formación como ser-humano?

INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA

Se reconoce que indistintamente, toda Institución Educativa tiene una Responsabilidad Social inherente a su misión formadora, y estos compromisos deben permitir un puente racional entre el currículo y la realidad vita de la institución educativa. Esta es la única manera en que las instituciones educativas pueden superar la condición egocéntrica de instituciones ‘micro’ para trascender en la forma de comunidades globales de aprendizaje ‘macro’ (Vallaeys, 2009) y comprometerse con el desarrollo integral de los estudiantes,

desde un proyecto educativo que integre la formación intelectual con la formación de un ser-humano social y afectivo.

De igual manera, toda institución educativa adquiere un Contrato Social que define "el encuadre de las relaciones de convivencia entre los seres humanos de diferentes sociedades" (Riádigos, 2014. p. 481) sin el cual, la convivencia sería un acuerdo ficticio apegado a políticas forzadas e impuestas como dogmas. Hay que reconocer que la esencia de cualquier proyecto educativo es promover una educación orientada en favor de lo justo y la práctica de la democracia, mediante procesos que permitan el desarrollo intelectual y la construcción de experiencias de aprendizaje. (Riádigos, 2014).

Pero, el problema radica cuando estas consideraciones no pasan de ser preceptos pedagógicos ni son considerados como acciones apremiantes. En Colombia, por ejemplo, según un informe presentado por el Departamento de Analistas en Violencia Juvenil y Delitos Contra Menores de Edad de la Friends United Foundation, se percibe un claro aumento en el índice de violencia juvenil principalmente por homofobia (30%), discriminación racial (25%), barrismo (20%), matoneo por algún tipo de discapacidad (10%) y matoneo por otras razones (5%). (Andrade y Torres, 2015). De igual forma, otro estudio realizado por la Fundación PLAN International con 28.976 estudiantes de básica primaria y secundaria de Bolívar, Cauca, Valle del Cauca, Nariño, Chocó y Sucre, reveló que el 75,5% de los estudiantes habían sido víctima de violencia escolar de algún tipo (principalmente matoneo), de los cuales 78% fueron niños y el 77% niñas. (Andrade y Torres, 2015).

Ahora, en cuanto al uso de sustancias psicoactivas y otras situaciones de riesgo, la Universidad San Buenaventura, Extensión Armenia, publicó un informe longitudinal sobre el índice de consumo de Sustancias Psicoactivas (SPA) en escolares del Departamento del Quindío entre los años 2009 a 2012, donde se evidencia que el 40% de los encuestados consumieron bebidas alcohólicas, el 24,3% consumieron tabaco alguna vez en su vida y el 7% confirmo el uso de mariguana para efectos recreativos (Andrade y Torres, 2015). Frente a lo anterior, las principales situaciones de riesgo detectadas en adolescentes consumidores fueron los embarazos prematuros, la explotación sexual, contagio de enfermedades por transmisión sexual, el abandono escolar y la comisión de delitos. Así mismo, se identificaron factores comunes entre los jóvenes consumidores, tales como la falta de autoestima, la presión de pares, crisis emocionales, familias disfuncionales y el estado de convivencia con otros consumidores (Andrade y Torres, 2015).

De igual manera, en el Departamento de Nariño se observó un aumento de consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes de educación media del 1,5% en 2013 al 4,4% en el consumo de mariguana en 2016 y del 0,4% al 1,2% para el caso de las drogas sintéticas dentro de los mismos años. Este mismo estudio demostró que la edad promedio de consumo en estudiantes de décimo y undécimo grado de secundaria son los 15,5 años de edad con agravantes vinculados a comportamientos disociativos a nivel interpersonal sobre todo en el hogar y la escuela (Santacruz et al., 2015).

Para el caso del Valle del Cauca, es posible observar a través de un estudio publicado desde la Pontificia Universidad Javeriana seccional Cali (Valle del Cauca) durante el primer semestre del 2018, que el 67,5% de una muestra de estudiantes encuestados por el Observatorio de Drogas de Colombia ha consumido alcohol en el último año, entre los cuales la frecuencia de consumo aumentó en proporción directa a la edad de los escolares y del grado de escolaridad. Tanto así, que entre los jóvenes de 11 y 12 años se reportó un 20% de consumidores, mientras que entre los adolescentes de 16 a 18 años se reportó un 58,1%. Además, el 35% de la población consumidora reportó un nivel de consumo de alto riesgo, de acuerdo con los estándares del Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia para 2017 (Orcasita et al., 2018). Entre estos los factores que se asocian con el alto consumo de alcohol son la influencia de las familias como pares de consumo, la aceptación y permisividad social de consumo en edades tempranas, estructuras familiares disfuncionales, la tolerancia y naturalización del consumo de alcohol por parte de los padres y la presión grupal entre pares (Orcasita et al., 2018).

Desde otra perspectiva, recabando cifras sobre los casos de violencia intrafamiliar con incidencia en población infantil, un informe presentado por el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses de Colombia entre enero y julio de 2016 recopila un total de 44,796 casos de los cuales los departamentos con mayor índice de reportes fueron; Antioquia (4.576), Cundinamarca (3.471), Valle del Cauca (3.029), Santander (2.413), Atlántico (2.178), Boyacá (1.613), Meta (1.577), Norte de Santander (1.262), Bolívar (1.232) y Tolima (1.204) y una cifra exorbitante en la capital del país con 11,687 casos. Teniendo en cuenta las anteriores cifras, el 45% de las veces fueron denunciados como violencia ocasional, el 21% de periodicidad frecuente y el 15% de violencia constante, aclarando que, el 25% de las víctimas fueron mujeres y el 8% fueron menores de edad.

Los anteriores datos, se pueden corroborar con el Informe Forensis 2016 del Instituto Nacional de Medicina Legal de Colombia, donde se identificaron 26,473 casos de violencia intrafamiliar sin incluir la violencia de pareja, dentro de los cuales el 38.08% de las víctimas fueron menores de edad. Así mismo, se evidencia que los casos más frecuentes de violencia se cometieron contra menores entre los 10 y 14 años en un 33% y donde se asume como grupo de mayor riesgo a los adolescentes entre los 15 y 17 años con un 97.99% en una taza por cien mil habitantes (Montoya, 2016. pp. 211). De esta manera, los departamentos con mayor índice de violencia intrafamiliar según el número de casos denunciados para 2016 fueron; Antioquia (936), Cundinamarca (930), Meta (480), Santander (475), Valle del Cauca (460) y Boyacá (367). Así mismo, las capitales con mayor índice de casos denunciados fueron Bogotá D. C. (3,473), Medellín (519) y Villavicencio (385). (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2016)

Y es por esto que un proyecto educativo justo, se debe construir desde la obligación de propender por el bienestar de toda la comunidad educativa. Por ende, desde FUNDES se construyó una propuesta de trabajo interinstitucional en alianza con dos instituciones

educativas de carácter oficial, la primera en el departamento del Tolima y la segunda en el Departamento de Cundinamarca, logrando tipificar factores importantes que actúan como condicionantes del estado personal y emocional. Para ello, se estudiaron dos muestras de estudiantes de básica secundaria y media, con relación al ambiente de enseñanza-aprendizaje, entorno familiar, entorno educativo y el ambiente escolar, para determinar el estado de relación existente entre el currículo y el contexto de los educandos.

En cuanto a los resultados de este trabajo, en la institución tolimense se encontró que el 59% de los participantes reconocen que la inestabilidad laboral de sus padres afecta directamente la permanencia de los estudiantes en el aula y por ende la continuidad de sus procesos académicos. Asimismo, dentro del entorno familiar, el 65% de los estudiantes observados identificaron como las principales causas del bajo rendimiento académico de la institución, la necesidad de trabajar para aportar en sus hogares, los continuos casos de maternidad/paternidad temprana (sobre todo en el nivel de educación media) y el consumo o presencia de consumidores de sustancias psicoactivas legales y/o ilegales en sus hogares. De la misma forma, en cuanto al entorno educativo, en el 59% de la muestra se percibió poco gusto por el estudio, escasa motivación frente al desarrollo de los planes de asignatura y relaciones interpersonales poco afectivas entre docentes-estudiantes y entre estudiantes con otros estudiantes. Finalmente, dentro del ambiente escolar, se identificó que el 48% de los participantes tuvieron llamados de atención por problemas de convivencia, conflictos entre compañeros o la reprobación reiterada del año escolar.

Así mismo, en la segunda institución educativa tras llevar a cabo un ejercicio de autoevaluación se encontró que el 65% los estudiantes encuestados muestran problemas para entender las instrucciones de los docentes. Otro ítem demostró que el 45% no gusta de la metodología utilizada por los docentes. Un tercer ítem permitió identificar que el 25% de los encuestados difícilmente logra buenas relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes. Adicionalmente, un cuarto ítem indicó que el 47% de la muestra percibe el sistema de evaluación como un proceso complejo y poco claro. Con relación a la problemática expuesta, el mismo ejercicio permitió identificar que el 75% de los docentes incluyen continuamente metodologías tradicionales de corte magistral, con lo cual se tiende a desconocer el enfoque educativo definido desde el Proyecto Educativo Institucional - PEI. Lo cual, llevó a considerar que en esta institución únicamente el 24% de los maestros aplica el modelo educativo institucional y el 1% utiliza un modelo ecléctico desde la implementación de una variedad de ideas en su quehacer pedagógico.

Consecuentes con la tarea de esta propuesta y realizado el diagnóstico de ambas instituciones, se retomaron los resultados para cotejar similitudes e identificar patrones categóricos de tipo directivo-institucional, didáctico-metodológico y de cooperación/interacción entre docentes-estudiantes, estudiantes-estudiantes y familia-escuela. De esta manera, se procedió a examinar los modelos pedagógicos institucionales para acordar desde la dirección, un trabajo de retroalimentación de los resultados obtenidos, para

considerar y definir políticas educativas generadoras de acciones contextualizadas, que favorezcan la permanencia de los estudiantes y logren disminuir la deserción, asegurando la continuidad educativa y por consiguiente propendiendo a una mejora sobre los índices de calidad educativa.

En definitiva, se puede evidenciar la necesidad de un currículo que permita fortalecer las competencias afectivas y las habilidades sociales de las nuevas generaciones, pero no solo desde el componente teórico-intelectual-educativo, sino también desde la virtud de la ética y la sensibilidad del saber-ser. Así, la propuesta educativa derivada de esta investigación se articuló a partir de tres elementos fundamentales; lo cognitivo, lo social y lo afectivo; sugiriendo atender un modelo pedagógico de formación integral, desde la perspectiva sujeto-familia-escuela, asumiendo el siguiente reto: ¿Cómo desarrollar las competencias afectivas como alternativa pedagógica para la reconstrucción de las estructuras sociales básicas (familia y escuela) desde la concepción de una escuela humanitaria?

ANÁLISIS DEL PROBLEMA

Después de analizar las anteriores cifras, se fortalece la necesidad de integrar un componente socio-emocional en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pero no como algo literalmente nuevo, puesto que históricamente se han hecho adecuaciones estratégicas de los modelos pedagógicos, como por ejemplo la optimización en el aprendizaje de las matemáticas y las ciencias durante el boom de la exploración espacial de los años cincuenta y mediados de los sesenta o el rescate de la figura afectiva del maestro durante finales de los sesenta y la década del setenta, aunque en el intento se haya descuidado el componente cognitivo; lo cual no permitió que se obtuvieran los resultados esperados (García, 2009).

Pero, fue la década de los ochenta donde pudo percibir la integración de un componente socio-afectivo y de estrategias cognitivas, metacognitivas, auto-regulatorias, para la solución de conflictos, entre otras (García, 2009). Ya para la década del noventa, la teoría de Gardner sobre las Inteligencias Múltiples y la propuesta de una “Inteligencia intrapersonal e interpersonal”, que posteriormente Goleman identificaría como “Inteligencia Emocional”, incrementó el interés de los maestros por incorporar otro tipo de competencias paralelas al campo cognitivo, frente a la necesidad de fortalecer la dimensión afectiva de los docentes bajo dos condiciones esenciales; la empatía y la forma de proyectar dicha empatía a los estudiantes (García, 2009).

Actualmente, en países como México, las estructuras educativas estatales se han preocupado por desarrollar un proyecto educativo que integralize el saber-aprender y el saber-hacer, con el saber-ser y saber-convivir en grupo, tal como se observa en el Manual para el Desarrollo de Habilidades Socioemocionales en Planteles de Educación

Media Superior de la Secretaria de Educación Pública del Estado de México (SEP, 2014). Desde este plano de observación, se reconoce que los empresarios mexicanos, tienen una alta apreciación hacia los empleados que demuestran buenas habilidades sociales en lo concerniente a mantener una buena capacidad de comunicación, de innovación y de eficiencia personal. (pp. 19-20).

Para el caso de Colombia, se reconoce que si bien la educación es el instrumento más poderoso para cerrar las actuales brechas sociales; lograr avances en términos de movilidad socio-laboral, mejorar la vida de los colombianos con menores ingresos y la baja calidad de todos los niveles educativos, sigue siendo una problemática que limita la formación y el desarrollo de competencias para el trabajo y para la vida. (p.67) Del mismo modo, se advierte que los retos educativos de la coyuntura mundial actual, convergen en la actual demanda de un capital humano bien informado, innovador, crítico, flexible, plurilingüe, que aporte en los procesos de transformación económica y social, con una sólida conciencia ambiental que le permita interactuar con su entorno, capaz de manejar el riesgo y que aporte a los procesos de desarrollo humano sostenible. Pero también, debe ser capaz de interactuar con otros, manejar conflictos de manera constructiva y respetar los procesos de participación democrática (p.72).

De igual forma, el documento matriz del Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026 (PNDE), del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) reitera que después de cincuenta años de conflicto, la educación es el camino para consolidar una verdadera paz; lo cual exige la formación de buenos ciudadanos, capaces de resolver conflictos de forma pacífica, reflexivos y abiertos al diálogo, capaces de estimular espacios propicios para mantener una sana convivencia (p.9).

Con todo lo anterior, el MEN persigue una articulación que implica el impulso de las competencias básicas; comunicativas y socioemocionales, para garantizar el desarrollo de competencias para la vida. Esto incluye las dimensiones sociales, subjetivas, cognitivas, técnicas, del lenguaje y la comunicación, del respeto por el otro, de la sensibilidad social y estética y del reconocimiento y disposición de convivir con aquellos que tienen diferencias culturales, religiosas, políticas, de género, entre otras, mientras no implique renunciar a los principios de equidad o a la negación de los derechos ciudadanos. (p.19) Por consiguiente, la validez de este estudio se fundamenta tanto en las necesidades políticas de un Estado que propende por el mejoramiento de su sistema educativo, así como en las necesidades educativas que asume la escuela. El desarrollo de una propuesta educativa con fundamento socio-afectivo-cognitivo, corresponde indistintamente a los planes de mejora educativa desde lo social, político, económico, científico, tecnológico o cultural.

METODOLOGÍA

La presente investigación mixta con preponderancia cualitativa de tipo descriptivo

pre post facto (Kothary & Garg, 2014), se fundamentó en la observación de dos modelos de comportamiento socio-académico en instituciones educativas oficiales de carácter urbano; uno focalizado hacia los estudiantes y el otro hacia el componente directivo-administrativo. El universo poblacional de esta propuesta integró dos instituciones educativas oficiales. La primera en el Municipio del Espinal, Departamento del Tolima, con 3236 educandos, 99 docentes, 6 coordinadores, 2 docentes de apoyo y 1 rector repartidos en cuatro sedes de educación preescolar y básica primaria y una sede central de educación básica secundaria y media.

Durante las vigencias 2016 y 2017, se realizaron dos ejercicios diagnósticos, en los que se aplicaron dos encuestas estructurada utilizando la escala de Likert. Para el segundo semestre de la vigencia 2016, se aplicó la primera encuesta para identificar factores asociados a la deserción escolar discriminados en cuatro categorías: factores ambientales, entorno familiar, ambiente escolar y entorno educativo. Así mismo, durante el primer semestre de la vigencia 2017, se aplicó el segundo instrumento, dirigido a población estudiantil en el nivel de educación media (grados decimo y undécimo); compuesto por 7 ítems de información personal, 19 ítems sobre el aprovechamiento del tiempo libre, 14 ítems de análisis reflexivo sobre los procesos de enseñanza aprendizaje y 11 ítems para identificar factores que inciden en la condición personal y emocional de los estudiantes. (Fuente propia, 2016; 2017)

Por otra parte, se realizó una segunda observación en una institución educativa del Municipio de Girardot, Departamento Cundinamarca; compuesta por una población aproximada de 2000 estudiantes, 58 docentes, 3 coordinadores, 1 psicóloga y 1 rector distribuidos en dos sedes de educación básica primaria y una sede principal de educación básica secundaria y media. En esta institución se realizaron dos tipos de análisis. Inicialmente se diagnosticó el nivel profesional de los docentes vinculados, la condición socioeconómica de los padres de familia y los tipos de composición de las familias de los estudiantes utilizando las bases de datos del SIMAT (Sistema Integrado de Matricula) y las bases de datos institucionales. Posteriormente, se implementó un diagnostico frente a los índices de reprobación escolar y sobre las causas de bajo rendimiento académico por parte de los estudiantes, mediante una encuesta diseñada por la oficina de psicología de la institución, dentro del cual se categorizaron razones de tipo personal, razones de tipo institucional y razones de tipo familiar y/o de compañeros de curso.

RESULTADOS

Para el año 2016, mediante análisis cuantitativo, logró identificar factores condicionantes de alta incidencia sobre el estado emocional de los estudiantes. En primer lugar, dentro de los Factores Ambientales se identificaron el cambio de residencia (24.4%) y lugar de residencia (23.6%). Para el Entorno; situación de menor trabajador

(39%), maternidad/paternidad temprana (28.5%) y consumo de SPA (25.9%). En cuanto al Ambiente Escolar, problemas disciplinarios (41%), dificultades académicas (28.5%), conflictos entre compañeros (25,3%) y reprobación continúa del año escolar (25,3%). Finalmente, en cuanto al Entorno Educativo, poco gusto por el estudio (48%).

Por otra parte, los datos obtenidos en 2017 permitieron reconocer como 'factores que inciden en la condición personal y emocional de los estudiantes', a los padres de familia (80%); hermanos mayores (63%) las relaciones interpersonales fuera del colegio (55,3%); la condición física del colegio (50,4%) y docentes (44,7%).

Por otro lado, los resultados obtenidos en la institución educativa del Municipio de Girardot, uno de los principales focos de atención fue la situación laboral de los padres de familia, de los cuales el 20% son empleados del sector hotelero, 60% comerciantes informales y el 20% desempleados. Esto significa que el 80% de las familias no cuentan con las prestaciones sociales de ley, ni beneficios salariales. En cuanto a la formación académica de los padres de familia, se encontró que el 55% no termino los estudios primarios, el 10% no terminó los estudios secundarios, el 10% han cursado algún tipo de estudios a nivel técnico, el 5% cursó algún tipo de estudios a nivel de educación superior y el 8% ha atendido cursos de educación informal de diversa índole para mejorar los ingresos económicos familiares. Finalmente, en cuanto al perfil familiar de los estudiantes, se encontró que un 70% corresponde a familias de padres separados, de los cuales el 30% son familias restructuradas y el 40% componen hogares monoparentales. Únicamente el 30% de estudiantes son provenientes de hogares nucleares.

Otro aspecto que llamo la atención de los investigadores, fue el índice de reprobación durante los tres últimos años, el cual aumento un 46,4% y un 43% en cuanto al número de estudiantes que definen su situación mediante procesos de recuperación. Posteriormente, con el estudio realizado durante la vigencia 2017 sobre los índices de reprobación escolar, se obtuvo los siguientes resultados: un 65% de los estudiantes manifiesta que no comprenden las instrucciones de los docentes, un 45% asevera que no le gusta la metodología utilizada por los maestros, un 25% advierten que no existen buenas relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes y un 47% afirma que no hay claridad frente al sistema de evaluación. Así mismo, los resultados de demuestran que el 75% de los maestros aplican una metodología tradicional, desconociendo el enfoque institucional; el 24% de los docentes aplica el modelo pedagógico institucional y el 1% utiliza un modelo ecléctico, fundamentado en la implementación de varias ideas para su quehacer pedagógico.

DISCUSIÓN

Esta discusión concierne tres argumentos fundamentales. Primero, el resultado del proyecto educativo institucional, se relaciona congruentemente y directamente, con

el estado motivacional de los educandos y también así, los componentes estratégicos y didácticos de los procesos de enseñanza. De esta forma, las instituciones educativas, desde sus políticas, planes estratégicos y diseños metodológicos, tienen el reto de corresponder al principio de 'particularidad' que determina el sentido de ser-humano y de ser-inteligente considerando que hacer lo contrario, podría tener una repercusión nociva para el desarrollo afectivo-cognitivo de los niños y jóvenes de diariamente habitan las aulas. (Samper, 2009; en Riádigos, 2014) En segundo lugar, de acuerdo con los datos analizados queda establecido que los docentes y padres de familia son elementos altamente influyentes de la condición emocional de los estudiantes. Así, se confirma que la razón y el sentido misional de la 'escuela' trasciende las aulas, articulando el quehacer educativo dentro de un entorno de participación afectivo-pedagógico, compuesto de múltiples variables que cooperan unas con otras, dentro de las cuales, ha sido posible identificar hasta ahora; la relación entre padres-estudiantes; docentes-estudiantes; entorno educativo-estudiantes; currículo-estudiantes y estudiantes-estudiantes. En tercer lugar, las políticas educativas institucionales, tienen el deber de buscar alternativas para satisfacer las necesidades básicas de mejoramiento psico-afectivo y socio-afectivo del estudiantado No se puede pasar por alto, que uno de los principios fundamentales de cualquier proyecto educativo, es ofrecer una educación orientada en favor de la justicia y la participación democrática, mediante procesos funcionales que favorezcan el desarrollo de experiencias de aprendizaje para la vida, coherentes con las necesidades reales de los estudiantes, en favor del reconocimiento del otro y acordes a las demandas de la sociedad actual. (Riádigos, 2014)

CONCLUSIÓN

Como bien se ha descrito, la escuela necesita acercarse a un nuevo paradigma educativo, para contrarrestar el estado de estancamiento académico y convivencial, dentro del cual se encuentra. De esta forma, se propone asumir los retos y dinámicas pedagógicas, desde los siguientes cuestionamientos; ¿cómo desarrollar la actitud de querer aprender?, ¿con qué actitud se debe enseñar y cómo se espera que respondan los estudiantes?, ¿qué motivaciones tienen los estudiantes para querer aprender? y ¿cómo evaluar su progreso en virtud de su formación como ser-humano? Caso contrario, si la escuela no adquiere o no asume un verdadero contrato social, que permita encuadrar las relaciones de convivencia del círculo social-humano que le compete, ésta podría relegarse a ser un estado político-educativo ficticio, donde simplemente se acepta una normatividad forzada, que permite la naturalización de la desigualdad, del desconocimiento de la 'particularidad' del ser-humano y del ser-inteligente y de la imposición de dogmas. Por lo tanto, la importancia de trabajar un proyecto educativo desde el sujeto como ser-afectivo, se valida en el hecho de permitir a los directivos, docentes, padres de familia y estudiantes, asumir la educación como una experiencia de vida, que permita revolucionar una educación humanista hacía la

construcción de una escuela humanitaria.

REFERENCIAS

ANDRADE, J.; TORRES, D. (2016). **Estado del arte del consumo de sustancias psicoactivas en el departamento del Quindío, en el periodo 2009-2012.** Drugs and Addictive Behavior, Vol. 1, N°1. (pp. 29-52).

http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/DAB/article/download/1756/1437

BERUMEN, M.; ARREDONDO, J.; RAMÍREZ, M. (2016) **Revista Ra Ximhai, Vol. 12. N°6; julio-diciembre, 2016** (pp. 487-505) Universidad Autónoma Indígena de México. El Fuerte, México. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194032

CARPENA, A. (2010). **Desarrollo de las competencias emocionales en el marco escolar.** CEE Participación Educativa N°15. (pp. 40-57) http://www2.educacion.es/cesces/revista/n15-carpena-casajuana.pdf

CASTAÑEDA, C. (2014). **Competencia socio afectiva en el marco escolar colombiano.** Revista Escenarios, Vol. 12. N°2 (pp.19-34) http://ojs.uac.edu.co/index.php/escenarios/article/download/312/287

GARCÍA, B. (2009) **Las dimensiones afectivas de la docencia.** Revista Digital Universitaria. Vol. 10, N° 11. noviembre 1 de 2009. ISSN: 1067-6079 http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf

GOBIERNO NACIONAL DE COLOMBIA (2014) **Plan Nacional de Desarrollo para Colombia (PND) 2014 -2018; Capítulo IV: Colombia la más Educada.** https://www.minagricultura.gov.co/planeacion-control-gestion/Gestin/Plan%20de%20Acci%C3%B3n/PLAN%20NACIONAL%20DE%20DESARROLLO%202014%20-%202018%20TODOS%20POR%20UN%20NUEVO%20PAIS.pdf

GOBIERNO DE NACIONAL DE COLOMBIA (2016) **Plan Nacional Decenal de Educación (PNED) 2016 – 2026.** http://www.plandecenal.edu.co/cms/images/PLAN%20NACIONAL%20DECENAL%20DE%20EDUCACION%202DA%20EDICION_271117.pdf

GOLEMAN, D. (2011). **Leadership: the power of emotional intelligence.** Estados Unidos de América, ama.

GOLEMAN, D. (1998). **La práctica de la inteligencia emocional.** Traducción del inglés de Fernando Mora y David González Raga. Edit. Kairós. S.A. Numancia 117—121. Barcelona, España. Primera edición. I.S.B.N.:84-7245-407-X. Depósito legal: B-1.843/1999.

GOLEMAN, D. (1995). **La Inteligencia Emocional.** Buenos Aires: Editorial Javier Vergara.

INSTITUTO NACIONAL DE MEDICINA LEGAL Y CIENCIAS FORENSES DE COLOMBIA (2016) **Reporte de enero 1 a julio 31 de 2016.** http://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/49526/Forensis+2016.+Datos+para+la+vida.pdf

INSTITUTO NACIONAL DE MEDICINA LEGAL Y CIENCIAS FORENSES DE COLOMBIA (2016) **Forensis** http://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/49526/Forensis+2016.+Datos+para+la+vida.pdf

KOHLBERG, L. (1989) **Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela.** Rev. Interuniv. Prof. N°4 (pp.79-90) https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117615.pdf

MÁRQUEZ, M.; GAETA; M. (2017) **Desarrollo de competencias emocionales en preadolescentes: el papel de padres y docentes.** Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Vol. 20, N°2 (pp. 221-235) E-ISSN: 1575-0965. http://www.redalyc.org/pdf/2170/217050478015.pdf

MARTÍNEZ, M. (2009) **Dimensiones Básicas de un Desarrollo Humano Integral.** Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Vol. 8, Nº 23, 2009 (pp.119-138) Rescatado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682009000200006

MONTES, M. (2015) **Las competencias socio – afectivas docentes y la formación para la práctica educativa del desarrollo personal y para la convivencia, en el marco de la educación inclusiva.** Revista nacional e internacional de educación inclusiva ISSN (impreso): 1889-4208. Volumen 8, Número 3, noviembre 2015 de: http://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/101/98

ORCASITA, L.; LARA, V.; SUAREZ, A.; PALMA, D. (2018) **Factores Psicosociales Asociados A Los Patrones De Consumo De Alcohol En Adolescentes Escolarizados.** Grupo de investigación Bienestar, Trabajo, Cultura y Sociedad. Pontificia Universidad Javeriana Seccional Cali http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/7953/11152

RIÁDIGOS, C. (2014) **El contrato social de la pax capitalis: la necesidad de un juicio educativo en red.** Revista Brasileña de Estudios Pedagógicos. Vol. 95, N°241, septiembre- diciembre 2014. Rescatado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812014000300002&lng=es&tlng=es

SANTACRUZ, J. (2015) **Correlación entre el consumo de Sustancias Psicoactivas en adolescentes y los factores protectores que lo disminuyen.** Universidad Mariana - Boletín Informativo CEI 3 (p.2) http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/BoletinInformativoCEI/article/view/1069

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DEL ESTADO DE MÉXICO (2014) **Manual para el desarrollo de habilidades socioemocionales en planteles de educación media superior.** http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/yna_manual_11.pdf

SEGURA, M.; GANTIVA, A.; CÁRDENAS, I.; AGUIRRE, M. (2009) **Manual de Desarrollo de Competencias Afectivas.** KIDSAVE-NOUS 2009. ISBN: 978-958-98124-5-7 http://www.kidsave.org.co/apc-aa-files/fe5a1a72340dfbec7ec1e477a37f9d1a/Manual_DesarrolloCompAfectivas_4.pdf

ZUBIRÍA, J. (2014) **Los Modelos Pedagógicos; Hacia una pedagogía dialogante.** IV edición. Editorial Magisterio. ISBN: 978-958-20-1144-4 (p.16)

CAPÍTULO 2

UNIVERSIDADES E AS NOVAS REGULAMENTAÇÕES SOBRE PROTEÇÃO DE DADOS PESSOAIS

Data de aceite: 26/01/2021
Data de submissão: 08/11/2020

Soraia Selva da Luz
Universidade Federal da Santa Catarina
Florianópolis – Santa Catarina
http://lattes.cnpq.br/5632738367593344

Claudio José Amante
Universidade Federal da Santa Catarina
Florianópolis – Santa Catarina
http://lattes.cnpq.br/4072691666603411

Geralda Magella de Faria Rossetto
Universidade Federal da Santa Catarina
Florianópolis – Santa Catarina
http://lattes.cnpq.br/4370737434277404

RESUMO: O objetivo deste estudo bibliométrico foi selecionar, de forma estruturada, um portfólio bibliográfico relevante e relacionado ao tema "proteção de dados pessoais", capaz de responder em que estágio se encontra a regulamentação sobre a matéria no Brasil e na União Europeia (UE) e, ao mesmo tempo, identificar algumas ações realizadas por universidades que visam a sua adaptação às novas regulamentações sobre a matéria. Para alcançar esse objetivo foi utilizado o método teórico de intervenção Knowledge Development Process – Constructivist (Proknow-C). Como resultado, chegou-se a um portfólio bibliográfico de 16 publicações alinhadas aos eixos norteadores da pesquisa, que compuseram a base do referencial teórico deste artigo e contribuíram para gerar conhecimento sobre o tema.

PALAVRAS-CHAVE: Proteção de dados pessoais, GDPR, LGPD, universidades, Proknow-C.

UNIVERSITIES AND NEW REGULATIONS ON THE PROTECTION OF PERSONAL DATA

ABSTRACT: The goal of this bibliometric study is to select, in a structured way,
a bibliographic portfolio relevant and related to the topic of "personal data protection" that is able to respond about the stage in which the regulations over this matter are in Brazil and The European Union (EU) and, at the same time, to identify some actions taken by universities that aim to adapt them to the new regulations on the matter. To do so, the theoretical intervention method was used 'Knowledge Development Process – Constructivist' (Proknow-C). A bibliographic portofolio of 16 publications guided by the same principles of the research was built as a result, and are also part of the basis of the theoretical framework for this article and contributed to create further knowledge on this topic.

KEYWORDS: Personal data protection, GDPR, LGPD, universities, Proknow-C.

1 | INTRODUÇÃO

O desenvolvimento científico e tecnológico em expansão, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, contribuiu para ratificar a necessidade de se organizar os

dados e conhecimentos registrados pela humanidade. Até pouco tempo, todas as partes envolvidas e os meios necessários para uma operação de tratamento de dados estavam geograficamente localizados no mesmo país. "O problema de potenciais conflitos de jurisdição quase não existia e a aplicação do princípio da territorialidade era suficiente para a proteção dos dados pessoais dos indivíduos" (HERT & CZERNIAWSKI, 2016, p. 230).

A expansão informacional e o crescimento do mercado global modificaram o modo como a sociedade e o poder público tratam dados e informações. O dado pessoal passou a ser um dos insumos mais importantes para a economia, visto que há produção de dados em toda atividade desenvolvida. "O controle e tratamento desses dados conduz o mercado a se beneficiar com a circulação de informação como instrumento que permite o uso eficiente dos recursos disponíveis para a produção e consumo" (SOUZA, BARRANCOS & MAIA, 2019, p. 242).

No âmbito da sociedade da informação, a disciplina de proteção de dados pessoais surge com o objetivo de resguardar os indivíduos contra possíveis riscos advindos do tratamento de seus dados pessoais, que ameaçam a sua personalidade. Essa disciplina tem vinculação direta com os temas "privacidade", "segurança da informação" e "proteção de dados" propriamente dita. A privacidade guarda sentido com a liberdade negativa; a proteção de dados com a liberdade positiva, enquanto a segurança tem abertura com ambas.

Se por um lado, o acesso à informação, com regulamentação própria em diversos países – no Brasil pela Lei n. 12.527/2011 – busca promover participação social e transparência, é reconhecido mundialmente no âmbito dos direitos sociais, econômicos e culturais e se constitui como um direito humano e uma ferramenta importante no combate à corrupção; por outro lado, embora pareça contraditório, os dados pessoais precisam ser tutelados, a fim de proporcionar segurança à privacidade de seus titulares, inclusive na esfera pública.

Para equilibrar essa equação, muitos países têm se preocupado com o tema. Conforme Greenleaf (2019), atualmente, 132 países, de quase todas as regiões do mundo, possuem uma lei de privacidade de dados. Para Jourová (2018), muitas dessas leis tendem a se basear em elementos comuns, como uma legislação abrangente, um conjunto de direitos aplicáveis, a criação de uma autoridade supervisora independente.

No contexto internacional, verificam-se nos Estados Unidos e na União Europeia as duas principais vertentes normativas sobre a proteção de dados:

> Enquanto os Estados Unidos inspiram ordenamentos com proteção mais liberal, baseados na governança pelo mercado e na perspectiva do usuário como consumidor, a normatividade europeia é mais fundada em direitos, buscando considerar todos os aspectos da individualidade e da cidadania dos usuários (MASILI, 2018, p. 41).

Levando-se em conta a aplicabilidade extraterritorial do Regulamento Geral

sobre Proteção de Dados (GDPR – sigla em inglês) da União Europeia (UE) e o volume considerável de agentes do setor comercial brasileiro com bases nos Estados-Membros da UE, o GDPR impôs maior pressão sobre o Brasil que as leis americanas (MASILI, 2018).

Esse brotar de regulamentações acerca da proteção de dados pessoais, que se estabeleceu em muitos países, trouxe consigo algumas tensões, sobretudo, no que diz respeito à conformidade das organizações públicas e privadas com essas normativas, que, no geral, impõem duras penas aos responsáveis por seu descumprimento.

As universidades, enquanto instituições que recebem, processam, combinam, arquivam, e, em tal razão, controlam os dados pessoais de seus estudantes, funcionários e, muitas vezes, da comunidade externa envolvida em projetos de ensino, pesquisa e extensão, devem também se adequar às regras estabelecidas sobre o tema, e, caso pretendam se aventurar na internacionalização de suas atividades, devem ainda procurar não ferir as legislações dos países bases de seus parceiros internacionais.

Esta pesquisa intenta conhecer em que estágio se encontra a regulamentação sobre a proteção de dados pessoais no Brasil e na União Europeia e apresentar ações preliminares desenvolvidas por algumas universidades na busca pela adaptação a essas novas regulamentações.

2 | FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Como informa Masili (2018), a definição de privacidade se modificou no tempo, novas configurações sociais passaram a exigir o reconhecimento de direitos inéditos e ajustes legais passaram a ser constantes na pretensão de acompanhar as novas demandas da realidade. O conceito de privacidade como o ‘direito de ser deixado só’ evoluiu para uma concepção fundada na autodeterminação do titular sobre as suas informações pessoais. A privacidade passou a ser reconhecida como o ‘direito de escolher o que se está disposto a revelar aos outros’.

Contudo, “esse direito à privacidade é visto como sendo desafiado pela economia digital e pelo processamento de dados” (MATTOO & MELTZER, 2018, p. 772, tradução nossa). Assim, o rápido avanço tecnológico e científico das últimas décadas do século XX fez acelerar, de maneira global, a necessária atualização legal em matéria de proteção de dados pessoais.

A regulamentação acerca da proteção de dados surge então com o “objetivo de proteger os direitos fundamentais de liberdade e de privacidade com finalidade de garantir transparência, quanto à circulação de dados e informações, de forma clara, precisa e facilmente acessível” (SOUZA, BARRANCOS & MAIA, 2019, p. 240).

Segundo Hert e Czerniawski (2016), nas décadas de 1980 e 1990, destacaram-se como normativas de proteção de dados no cenário europeu a Convenção 108 do Conselho da Europa para a proteção de indivíduos no processamento automatizado de

dados pessoais, e a Diretiva 95/46/CE, do Parlamento e Conselho europeus, relativa à proteção das pessoas singulares no tratamento de seus dados pessoais. O Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (GDPR) decorreu desse panorama legal e foi também influenciado por vereditos do Tribunal de Justiça da União Europeia (TJUE) e amplamente discutido por comunidades comerciais, incluindo àquelas envolvidas com serviços on-line e o mercado digital (DAS, 2018).

Em 27 de abril de 2016, substituindo a Diretiva 95/46/CE, depois de um longo período de incubação que vinha desde 2012, foi finalmente publicado o GDPR, dispondo sobre a “proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados” (UNIÃO EUROPEIA, 2016, p. 1). A norma, no entanto, só entrou em vigor dois anos mais tarde, em 25 de maio de 2018, após um período de carência para conformidade e transição para um regime de privacidade de dados mais seguro.

O regulamento, que concede direitos aos titulares de dados, se funda em princípios como licitude, lealdade e transparência; limitação das finalidades; minimização dos dados; exatidão; integridade; confidencialidade e responsabilidade (UNIÃO EUROPEIA, 2016, p. 36).

Uma das mais discutidas implicações do GDPR diz respeito ao seu caráter de abrangência extraterritorial, uma vez que afeta também a transferência internacional de dados e, por conseguinte, a economia de países que não fazem parte da UE. Para Schwartz (2019), o Regulamento Geral é amplamente considerado como uma lei de privacidade não apenas para a UE, mas para o mundo. E um dos motivos do peso dessa influência é concernente ao poder de mercado da UE sobre as demais nações.

Mattoo & Meltzer (2018), explicam que para proteger a privacidade dos indivíduos residentes no território da União Europeia o tratamento de seus dados pessoais fora do bloco só é permitido sob algumas condições: se o país não pertencente à UE adotar um regime de privacidade cujo nível de proteção seja ‘essencialmente equivalente’ ao garantido pelo GDPR, ou se os responsáveis pelo tratamento de dados aceitarem Regras Corporativas Vinculativas (RCV), projetadas para empresas multinacionais moverem dados globalmente, ou usarem Cláusulas Contratuais Padrão (CCP), para transações específicas. Essas condições, entretanto, desafiam principalmente os países em desenvolvimento, pois “uma lei nacional de privacidade baseada no GDPR imporia o mesmo alto padrão a todas as empresas, mesmo quando dedicadas apenas ao mercado interno” (MATTOO & MELTZER, 2018, p. 769, tradução nossa). O RCV e o CCP, por sua vez, são opções caras e demoradas. Isso poderia prejudicar a eficiência e o desenvolvimento do mercado e inibir o fluxo de informações.

Uma abordagem alternativa envolveria acordos de negociação, como o Escudo de Privacidade UE-EUA, pelo qual a UE reconheceu os mecanismos de avaliação de conformidade dos EUA. Os acordos representam uma barganha, em que o país de destino dos dados promete proteger a privacidade dos estrangeiros, de acordo com seus padrões

nacionais e, em troca, o país de origem se compromete a não restringir o fluxo de dados. Além desses acordos, são também permitidas as transferências de dados para países terceiros por meio das chamadas derrogações do GDPR, que, porém, não podem ser qualificadas como frequentes ou massivas.

Assim, "de forma negativa, o GDPR parece ser um exterminador de negócios de dados. De forma positiva, impõe uma abordagem de governança de dados, na qual empresas projetam cuidadosamente a estratégia de negócios para usar os dados de maneira responsiva e parcimoniosa", (HOOFNAGLE, SLOOT & BORGESIUS, 2019, p. 76, tradução nossa). Entretanto:

> A convergência regulatória global em torno do padrão de privacidade do GDPR é improvável. Um dos motivos é porque a concepção de privacidade da UE como um direito humano fundamental, [...] é um produto da história e da trajetória cultural da UE, das quais muitos outros países não compartilham. (MATTOO & MELTZER, 2018, p. 770)

Salienta-se que mesmo quando outros países consideram a privacidade um direito humano, ela tende a ser comparada a outros direitos, como à informação, por exemplo. Essa ponderação leva a distintos níveis de proteção à privacidade em diferentes países. O GDPR, que reflete um equilíbrio específico entre a privacidade e as oportunidades econômicas na UE, dificilmente será ideal para os países em desenvolvimento (MATTOO & MELTZER, 2018).

Contudo, dados levantados em Greenleaf (2019, p.14, tradução nossa) demonstram que "132 jurisdições têm leis de privacidade de dados que cobrem o setor privado e o setor público na maioria dos casos, e que atendem pelo menos aos padrões formais mínimos baseados em acordos internacionais". Dentre esses países figura o Brasil. Ao menos outros 28 países têm projetos de leis oficiais sobre o tema e muitos outros estão atualizando ou substituindo as leis existentes (GREENLEAF, 2019).

Conforme relata Masili (2018), com relação às convenções internacionais, o Brasil é signatário de diferentes tratados relacionados à proteção da privacidade, como a Convenção Internacional sobre Direitos Civis e Políticos e o Pacto de San José da Costa Rica. Além disso, o país se juntou às Nações Unidas na discussão sobre proteção à privacidade, participando ativamente da elaboração da Resolução 68/167 sobre a privacidade na era digital.

Até 2018, verifica-se que o tratamento da matéria de proteção à privacidade e do direito à informação no Brasil ocorreu com base em princípios e normas contidos na Constituição Federal de 1988, como o sigilo de correspondência, o sigilo bancário e o mecanismo do Habeas Data. Há ainda questões tratadas no Código Civil, no Código de Defesa do Consumidor e em leis e regulamentos associados a situações específicas, como o Marco civil da Internet, a Lei de Responsabilidade Fiscal, a Lei da Transparência e a Lei de Acesso à Informação (MASILI, 2018). Entretanto, a autora ressalta que esses institutos

não são suficientes para impedir o uso indiscriminado dos dados pessoais no Brasil.

A fim de harmonizar o cenário legal brasileiro e de promover mais segurança jurídica sobre a matéria, com uma norma própria para a tutela dos dados pessoais, foi sancionada no Brasil a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, que reflete em grande parte as recomendações do Regulamento europeu. A Lei brasileira, de número 13.709, foi publicada em 14 de agosto de 2018 e, tal como o GDPR, estabeleceu um período (18 meses da data de sua publicação) para que as organizações e instituições públicas e privadas se adaptassem às suas regras. Assim, a LGPD, que dispõe sobre o tratamento de dados pessoais por pessoa natural ou jurídica, de direito público ou privado, com o objetivo de proteger os direitos fundamentais de liberdade e de privacidade e o livre desenvolvimento da personalidade da pessoa natural (BRASIL, 2018, p.1), passaria a vigorar em sua plenitude em fevereiro de 2020. Esta data, entretanto, sofreu várias alterações.

A Medida Provisória (MP) n. 869 de 2018, convertida na lei n. 13.853, de 8 de julho de 2019, que alterou a LGPD sobretudo no que diz respeito à criação da Autoridade Nacional de Proteção de Dados, definiu que os artigos relativos à essa Autoridade e ao Conselho Nacional de Proteção de Dados Pessoais e da Privacidade entrariam em vigor em 28 de dezembro de 2018. Os demais artigos, passariam a vigorar vinte e quatro meses após a data da publicação da lei. Porém, outra MP, a de n. 959 de 2020, que estabelecia a operacionalização do pagamento do Benefício Emergencial de Preservação do Emprego e da Renda e do benefício emergencial para o enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da Covid-19, alterou a entrada em vigor dos demais artigos para 3 de maio de 2021, mudança esta não confirmada quando da conversão da tal MP na lei n. 14.058, de 17 de setembro de 2020. Por fim, a lei n. 14.010, de 10 de junho de 2020, que dispõe sobre o Regime Jurídico Emergencial e Transitório das relações jurídicas de Direito Privado (RJET) no período da pandemia da Covid-19, definiu que os artigos 52, 53 e 54, que tratam das sanções administrativas aplicáveis aos agentes de tratamento de dados, em razão das infrações cometidas às normas previstas na LGPD, entrarão em vigor somente em 1º de agosto de 2021. Assim tem-se que:

Quanto aos artigos:	Entrada em vigor	Definido pela lei:
55-A, 55-B, 55-C, 55-D, 55-E, 55-F, 55-G, 55-H, 55-I, 55-J, 55-K, 55-L, 58-A e 58-B	28/12/2018	13.853/2019
52, 53 e 54	01/08/2021	14.010/2020
Demais artigos da LGPD	24 meses após publicação	13.853/2019

Tabela 1 - Entrada em vigor da LGPD conforme estabelece o seu art. 65.

Fonte: elaborada pelos autores.

Fundamentam a LGPD o respeito à privacidade; a autodeterminação informativa, a liberdade de expressão, de informação, de comunicação e de opinião; a inviolabilidade da intimidade, da honra e da imagem; o desenvolvimento econômico e tecnológico e a inovação; a livre iniciativa, a livre concorrência e a defesa do consumidor; os direitos humanos, o livre desenvolvimento da personalidade, a dignidade e o exercício da cidadania pelas pessoas naturais (BRASIL, 2018, p.1).

Quanto aos aspectos que envolvem a proteção da privacidade:

> [...] busca modificar a cultura do sigilo para o controle de dados e informações, colocando o consentimento como instrumento capaz de permitir a circulação dos mesmos, tornando-o instrumento de garantia dos direitos de liberdade, intimidade e privacidade. Isto porque o consentimento possibilita a mudança de eixo da estrutura da privacidade constituída pelo cidadão, informação e segredo, para o eixo da tríade cidadão, informação e controle. (SOUZA, BARRANCOS & MAIA, 2019, p. 249).

A Lei Geral determina os direitos do titular e as hipóteses de tratamento de seus dados pessoais. Para assegurar o respeito a esses direitos, é prevista a aplicação de sanções administrativas aos responsáveis pelo tratamento, que:

> [...] deverão formular novas políticas para se adequarem à Lei, estabelecendo novas condições para a organização em relação ao seu regimento de funcionamento, procedimentos, incluindo termos para reclamação e petições dos titulares dos dados, além de implementações de normas de segurança, padrões técnicos, obrigações específicas para os envolvidos no tratamento de dados, ações educativas para seus empregados e supervisão de riscos do negócio (PIURCOSKY, COSTA, FROGERI & CALEGARIO, 2019, p. 93).

Com relação às normas de proteção de dados nas universidades, verifica-se real necessidade de implementação. "De acordo com o Relatório de Índice de Violação de Dados[1], quando se trata dos setores em que estão ocorrendo incidentes de violação de dados, a educação fica em quarto lugar" (DINU, 2018, p. 30).

As universidades coletam informações pessoais de alunos e funcionários, assim como de parceiros e fornecedores externos e são confrontadas com as crescentes preocupações com a privacidade da sua comunidade, que espera o cumprimento das normas de privacidade (NETSHAKHUMA, 2019).

Para Borgman (2018), todas as funções universitárias exigem o manuseio de informações pessoais. Os dados tratados são utilizados para pesquisa, ensino, administração, desenvolvimento de parcerias e planejamento estratégico. Para proteger os dados relativos às suas atividades e garantir os direitos dos titulares, "as universidades devem avaliar e revisar seu ecossistema de dados pessoais e saber com quem e de que maneira eles interagem" (DINU, 2018, p. 30, tradução nossa), iniciando por um mapeamento dos possíveis elementos desse ecossistema, que, para o autor, podem ser:

1 Breach Level Index Report: Poor Internal Security Practices Take a Tool, Findings from the first half of 2017, Gemalto, New York, 2017.

> [...] o sistema central de informações de gerenciamento e infraestrutura de TI; ferramentas curriculares e ambientes virtuais de aprendizagem; sistemas de pagamento, gestão de refeições e transporte de estudantes ou professores; documentos do Office e ferramentas de comunicação; dados biométricos; programas de mobilidade. (DINU, 2018, p. 31, tradução nossa).

Para essas instituições se tornarem totalmente compatíveis com as novas normas, o responsável pela proteção dos dados pessoais na instituição deve ter conhecimentos legais e técnicos sobre a matéria e estar bem preparado para aplicá-los. Além disso, outros funcionários e departamentos devem estar aptos para atenderem às suas solicitações. Para tanto, Dinu (2018) sugere a disseminação de cursos *e-learning* sobre a disciplina de proteção de dados.

Exemplo do engajamento de universidades em busca da conformidade com regulamentos sobre proteção de dados é encontrado na África do Sul. A Lei de Proteção de Informações Pessoais, de nº. 4 de 2013, conhecida como POPIA, visa proteger os direitos de privacidade determinados pela Constituição do país e introduz requisitos mínimos que garantem os direitos das pessoas em relação às comunicações eletrônicas e à tomada de decisão automatizada, que regulam o fluxo de informações pessoais através das fronteiras e que viabilizam a criação de um órgão regulador da informação (NETSHAKHUMA, 2019).

As universidades sul-africanas cooperaram com o regulador de informações para formular um código de conduta em conformidade com a POPIA. Foram realizados workshops consultivos com as universidades públicas a fim de desenvolver este código, com o desejo de:

> [...] otimizar como as informações pessoais são usadas na Indústria do Ensino Superior, aumentar o nível de proteção da privacidade e o nível de conformidade, garantir a implementação uniforme e adequada da POPIA no setor e alinhar o Regulador da Informação e a abordagem do Ensino Superior da África do Sul à governança da informação (NETSHAKHUMA, 2019, p. 59, tradução nossa).

Os workshops foram uma oportunidade para conscientizar e para promover a discussão sobre a necessidade de mudar políticas e procedimentos de gestão para a formação de pessoal.

Já na Croácia, pesquisa realizada por Marković, Debeljak e Kadoić (2019) em uma universidade do país procurou identificar os possíveis riscos à proteção de dados pessoais dos estudantes, que podem resultar do conhecimento limitado dessa população sobre o GDPR. O resultado encontrado demonstrou que ainda existem alguns problemas relacionados à compreensão dos conceitos básicos do Regulamento entre os estudantes. Sobre o risco, na interpretação de Gellert (2018, p. 280), "seus elementos constitutivos são duas operações distintas, porém unidas: prever eventos futuros (negativos e positivos) e tomar decisões usando-os como base". Uma análise da matriz de risco levou Marković, Debeljak e Kadoić (2019) a concluírem que a melhor estratégia para informar os

estudantes seria organizar workshops e palestras relacionadas ao GDPR a fim de diminuir a probabilidade da ocorrência de eventos futuros negativos que possam levar a decisões desastrosas e a potenciais problemas que envolvam o não cumprimento das disposições do regulamento.

Com relação às bibliotecas acadêmicas nas universidades, o seu papel “no gerenciamento de coleções mudou bastante: de guardiã do conteúdo local para a intermediária do acesso por assinantes ao conteúdo hospedado em outro lugar” (REID, 2019, p. 1, tradução nossa). O desafio de manter o compromisso profissional com a privacidade se tornou um trabalho colaborativo que passa pelo compartilhamento de informações sobre a biblioteca, seus usuários e recursos.

Serviços e aplicativos de terceiros, como uma plataforma de editor de textos, exigem níveis variados de divulgação de dados pela instituição. Para o autor, equilibrar usabilidade e privacidade é uma decisão estratégica que cada negócio deve fazer. Entretanto, Reid acredita que, em contraposição ao que tem sido uma tendência predominante de uso liberal do consentimento implícito dos estudantes, é provável que o setor se torne cada vez mais atento ao GDPR.

Em se tratando das universidades públicas brasileiras, devem ficar atentas ao que institui a LGPD ao estabelecer que essas instituições devem informar as hipóteses em que realizam o tratamento de dados pessoais, “fornecendo informações claras e atualizadas sobre a previsão legal, a finalidade, os procedimentos e as práticas utilizadas para a execução dessas atividades, em veículos de fácil acesso, preferencialmente em seus sítios eletrônicos” (BRASIL, 2018, p. 7), e tomando medidas para “garantir a transparência e a boa-fé em seus procedimentos” (SOUZA, BARRANCOS & MAIA, 2019, p. 246).

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quanto aos objetivos, esta foi uma pesquisa exploratório, uma vez que pretendeu identificar informações sobre o tema (RICHARDSON, 1999) “proteção de dados pessoais no Brasil e na União Europeia” e conhecer algumas ações relativas à proteção dos dados pessoais nas universidades. A pesquisa promoveu reflexão e contribuiu para definir o objeto e as questões que foram discutidas.

Sobre a sua natureza, foi um estudo teórico que relacionou o problema de pesquisa com conceitos, polêmicas e ideias já existentes. A análise, baseada no Portfólio Bibliográfico (PB) selecionado para a pesquisa, apresentou esclarecimentos acerca do debate empreendido no meio científico. Novo conhecimento surgiu da interação entre as publicações deste portfólio.

Para o estudo, foi realizada a coleta de dados primários em quatro bases de dados disponibilizadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), conforme delimitações estabelecidas pelos pesquisadores.

Para realizar a pesquisa foi utilizado como instrumento teórico de intervenção o Knowledge Development Process – Constructivist (Proknow-C), que é um método de seleção e análise quantitativa de referencial bibliográfico para fundamentar pesquisas científicas em qualquer área do conhecimento. Este instrumento foi idealizado por Ensslin e Ensslin (2007)[2] e Ensslin, Ensslin, Lacerda e Tasca, (2010)[3] e desenvolvido no Laboratório de Metodologias Multicritério em Apoio à Decisão (LabMCDA) do Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

O Proknow-C consiste em uma sequência de procedimentos planejados e distribuídos em quatro etapas principais: a) a seleção do PB para a pesquisa; b) a análise bibliométrica do portfólio selecionado; c) a análise sistêmica; e, d) a definição da pergunta e dos objetivos da pesquisa (ENSSLIN, ENSSLIN & PINTO, 2013, p. 333). A utilização de todas as etapas depende do escopo pretendido. Para esta pesquisa, que resultou na escolha da base teórica para estudo futuro, foi observada apenas a primeira etapa.

Ressalta-se que, além do portfólio selecionado nas bases, serviram também para fundamentar esta pesquisa: a LGPD; o GDPR, os artigos de Ensslin, Ensslin & Pinto (2013) e de Richardson (1999).

4 | CONCLUSÃO

O avanço tecnológico e a explosão informacional colaboraram para o aumento da eficiência produtiva em várias áreas do saber e da economia global, mas também contribuíram para o desenvolvimento de uma série de novos problemas associados à diversidade de dados que passaram a ser tratados em ambientes informacionais. As interações no tratamento dos dados pessoais foram se modificando, na medida em que foi também se transformando o próprio conceito de privacidade e a cultura do sigilo.

A base legal sobre o tratamento de dados pessoais precisou ser atualizada e, com isso, muitos países passaram a consolidar ou reformar suas leis de proteção de dados pessoais na mesma linha projetada pela União Europeia, uma vez que o alinhamento com o GDPR se mostrou mais vantajoso para a manutenção ou a projeção de novas relações comerciais com os países-membros da UE. No Brasil, a LGPD reuniu regras gerais, criou direitos aos titulares de dados e obrigações aos responsáveis pelo tratamento de dados pessoais. O objetivo foi proteger os direitos fundamentais de liberdade e de privacidade e o livre desenvolvimento da personalidade da pessoa natural.

A tensão agora fica por conta da implementação dessas Leis, que requer adaptações e o comprometimento não apenas dos atores diretamente responsáveis pelo tratamento de dados pessoais nas organizações, mas do engajamento de todos que lidam com ecossistemas dependentes de qualquer dado relativo à vida privada das pessoas. O

2 Ensslin, L; Ensslin, S.R. Material didático apresentado na Disciplina: Avaliação de Desempenho do Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção da UFSC. Florianópolis: UFSC. 2007.

3 Ensslin, L.; Ensslin, S. R.; Lacerda, R. T. O.; Tasca, J. E. ProKnow-C, Knowledge Development Process- Constructivist. 2010. Processo técnico com patente pendente junto ao INPI. Brasil.

sucesso da implementação das normas passa também pelo conhecimento dos próprios titulares de dados acerca dos seus direitos.

As universidades são campo vasto para diversos tipos de tratamentos de dados pessoais no desenvolvimento de quaisquer de suas funções institucionais e têm a responsabilidade legal e ética de proteger a privacidade da comunidade universitária, enquanto buscam atender às expectativas de todas as partes interessadas.

Os impactos das novas leis são imediatos e prementes nas universidades e se refletem em obrigações de conformidade, criação de estratégias de mitigação de riscos à privacidade e desenvolvimento de planos preventivos para evitar as penalidades previstas em leis. É preciso promover oportunidades de discussão e de capacitação, conscientizar e mudar políticas e procedimentos de gestão, com a íntima cooperação de todos os envolvidos.

Essa compreensão sobre o tema da pesquisa foi amparada por uma investigação realizada sob as orientações do instrumento de intervenção ProKnow-C, que levou a criação de um portfólio bibliográfico abrangente e totalmente alinhado ao tema proposto.

A formação do PB se estruturou em três passos: a seleção de artigos relevantes e relacionados à pesquisa, a filtragem dos artigos selecionados e a realização do teste de representatividade do portfólio, e resultou em 16 publicações que contribuíram com o estudo. O uso do ProKnow-C foi determinante para estruturar a seleção das publicações científicas atualizadas que contribuíram para responder à pergunta da pesquisa e, consequentemente, gerar conhecimento sobre o tema “proteção de dados pessoais”.

REFERÊNCIAS

BORGMAN, Christine L. Open data, grey data, and stewardship: universities at the privacy frontier. **Berkeley Technology Law Journal**, v. 33, n. 2, p. 365 – 412, 2018. Disponível em: https://www.btlj.org/data/articles2018/vol33/33_ 2/Borgman_Web.pdf. Acesso em: 31 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. **Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ ato2015-2018/2018/lei/L13709.htm. Acesso em: 10 dez. 2019.

DAS, Anup Kumar. European union’s general data protection regulation, 2018: A brief overview. **Annals of Library and Information Studies**, v. 65, p. 139-140, jun. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/32620 8863_European_Union’s_General_Data_Protection_Regulation_2018_A_Brief_Overview. Acesso em: 18 dez. 2019.

DINU, Mihai-Stefan. New Data Protection Regulations and Their Impact on Universities. Bucharest. In: CONFERENCE PROCEEDINGS OF »ELEARNING AND SOFTWARE FOR EDUCATION«, 14., 2018, 19 e 20 abr. 2018, p. 26 – 33.

ENSSLIN, Leonardo; ENSSLIN, Sandra Rolim; PINTO, Hugo de Moraes. Processo de Investigação e Análise Bibliométrica: Avaliação da Qualidade dos Serviços Bancários. **RAC – Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 325-349, maio/jun. 2013.

GELLERT, Raphaël. Understanding the notion of risk in the General Data Protection Regulation. **Computer Law & Security Review**, v. 34, n. 2, p. 279-288, abr. 2018. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science /article/pii/S0267364917302698. Acesso em: 20 jan. 2020.

GREENLEAF, Graham. Global Data Privacy Laws 2019: 132 National Laws & Many Bills. **Privacy Laws & Business International Report**, p. 14-18, 2019. Disponível em: https://ssrn.com/abstract=3381593. Acesso em: 23 jan. 2020.

HERT, Paul de; CZERNIAWSKI Michal. Expanding the European data protection scope beyond territory: Article 3 of the General Data Protection Regulation in its wider context**. International Data Privacy Law,** v.6, 3ª ed. p. 230–243, jul. 2016.

HOOFNAGLE, Chris Jay; SLOOT, Bart van der; BORGESIUS, Frederik Zuiderveen. The European Union general data protection regulation: what it is and what it means. **Information & Communications Technology Law**, 28:1, p. 65-98, fev. 2019.

JOUROVÁ, Véra. Proteção de dados: um movimento global para respeitar dados pessoais e aproveitar oportunidades de negócios, Bruxelas, 2018. Disponível em: https://eeas.europa.eu/delegations/mozambique/46012 /node/46012_th. Acesso em: 15 jan. 2020.

MARKOVIC, Maja Gligora; DEBELJAK; Sandra; KADOIC, Nikola. Preparing Students for the Era of the General Data Protection Regulation (GDPR). **TEM Journal,** v. 8, n. 1, p. 150 – 156, fev. 2019.

MASILI, Clarissa Menezes Vaz. **Regulação do uso de dados pessoais no Brasil:** Papel do usuário na defesa de um direito à tutela de dados pessoais autônomo. 2018. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília.

MATTOO, Aaditya; MELTZER, Joshua P. International Data Flows and Privacy: The Conflict and Its Resolution. **Journal of International Economic Law**, p. 769–789. dez. 2019. Disponível em: https://academic.oup.com/jiel /article/21/4/769/5227421. Acesso em: 02 jan. 2020.

NETSHAKHUMA, Nkholedzeni Sidney. Assessment of a South Africa national consultative workshop on the Protection of Personal Information Act (POPIA). **Global Knowledge, Memory and Communication,** v. 69, n. 1/2, p. 58-74, mai. 2019.

PIURCOSKY, Fabrício Pelloso; COSTA, Marcelo Aparecido; FROGERI, Rodrigo Franklin; CALEGARIO, Cristina Lelis Leal. A lei geral de proteção de dados pessoais em empresas brasileiras: uma análise de múltiplos casos. **Suma de Negócios,** 10 n. 23, pp. 89 – 99, jul. – dez. 2019.

UNIÃO EUROPEIA. Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 27 de abril de 2016 – **Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados**. Disponível em: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid= 1579386922267&uri=CELEX:32016R0679. Acesso em: 20 dez. 2019.

REID, Peter. Usability and privacy in academic libraries: regaining a foothold through identity and access management. **Insights – The UKSG Journal,** 32: 33, p.1 – 8, nov. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1629/uksg.487. Acesso em: 01 jan. 2020.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 3ª ed., 1999.

SOUZA, Rosilene Paiva Marinho de; BARRANCOS, Jacqueline Echeverría; MAIA, Manuela Eugênio. Acesso à Informação e ao Tratamento de Dados Pessoais pelo Poder Público. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v.29, n.1, p.237-251, jan./mar. 2019.

SCHWARTZ, Paul M. Global Data Privacy: The EU Way. **New York University Law Review**, v. 94, p. 771 - 818, out. 2019. Disponível em: file:///C:/Users /014422 96925/Downloads/SSRN-id3468554.pdf. Acesso em: 06 dez. 2019.

CAPÍTULO 3

O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NUMA ESCOLA DE PRESIDENTE KENNEDY-ES

Data de aceite: 26/01/2021

Ivanete Alves Baptista
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Presidente Kennedy – Espírito Santo
https://orcid.org/0000-0002-5293-8151

Sônia Maria da Costa Barreto
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Vitória – Espírito Santo
http://lattes.cnpq.br/4289062895358805

RESUMO: Esta pesquisa trata da ludicidade – jogos e brincadeiras na educação, principalmente no que diz respeito ao processo de alfabetização no primeiro e segundo anos do ensino fundamental. Tem como principal objetivo relatar a importância da ludicidade, dando ênfase ao processo de alfabetização em uma escola situada em Presidente Kennedy-ES, além de apresentar a ludicidade como estratégia de ensino, conceitos, importância e propiciar o conhecimento no que concerne às regras e convívio social. A problemática se justifica mediante a importância das atividades lúdicas na alfabetização, uma vez que jogos e brincadeiras são essenciais na construção de uma aprendizagem significativa, nos anos iniciais, ao auxiliar de maneira aprazível na disciplina ministrada. Constatou-se que os jogos e as brincadeiras são altamente importantes para o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.
PALAVRAS-CHAVE: Educação; Alfabetização; Atividades Lúdicas.

LUDIC AS A TEACHING STRATEGY IN THE FIRST YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION IN A SCHOOL OF PRESIDENT KENNEDY-ES

ABSTRACT: This research deals with playfulness - games and play in education, mainly with regard to the literacy process in the first and second years of elementary school. Its main objective is to report the importance of playfulness, emphasizing the literacy process in a school located in Presidente Kennedy-ES, in addition to presenting playfulness as a teaching strategy, concepts, importance and providing knowledge regarding rules and conviviality Social. The problem is justified by the importance of ludic activities in literacy, since games and play are essential in the construction of meaningful learning, in the early years, by helping in a pleasant way in the discipline taught. It was found that games and play are highly important for the teaching-learning process, especially in early childhood education and in the early grades of elementary school.
KEYWORDS: Education; Literacy; Playful Activities.

1 I INTRODUÇÃO

Para possibilitar uma pauta de discussão relevante sobre a utilização do lúdico como ferramenta metodológica aliada ao processo de ensino-aprendizagem, é necessário possuir entendimento sobre o que, de fato, trata um jogo. Alguns autores, como Kishimoto (1993) e

Freyre (1996), retratam, com a devida seriedade, a primordialidade do jogo no que se refere ao desenvolvimento global do educando em sua fase de infância.

Grande parte das brincadeiras tradicionais não foi transcrita, sendo passada de pais para filhos por séculos, por meio da cultura, da oralidade e das práticas cotidianas. Tais jogos realizavam-se em amplos espaços, com um grande número de praticantes, sem a utilização de nenhuma tecnologia na utilização de brinquedos, ou mesmo no exercício da brincadeira em si (CERQUEIRA, 2011).

Contemporaneamente, vários autores procuram destacar a importância das brincadeiras tradicionais. A maioria dessas brincadeiras não possuem um inventor conhecido, são comumente passados de geração para geração. Trata-se de brincadeiras antigas que persistem até a atualidade: amarelinha, bola de gude, soltar pipa, brincar de pique-esconde, passar anel, pular elástico, jogar queimada, entre outros.

Em conformidade com Kishimoto (1999), a brincadeira tradicional infantil leva ao desenvolvimento dos modos de convívio social, permitindo a transmissão cultural e garantindo o lado lúdico, além da situação imaginária.

No Brasil, apesar de todo o avanço tecnológico nas últimas décadas, ainda há, em lugares com menos recursos, crianças que não têm acesso a aparatos, tais como celulares ou videogames, e se utilizam, de forma corrente, as brincadeiras tradicionais, criando e recriando brinquedos e brincadeiras sem custos. Utilizam apenas o espaço e tempo hábil, mediante influências culturais diversificadas que formam a nação brasileira, de modo a somar suas informações, transformando-as em conformidade com os aspectos de cada região.

De acordo com Kishimoto (1993), atividades realizadas pelos indígenas apresentavam por característica primordial a pureza e a coletividade. Outra característica dessas brincadeiras tradicionais indígenas tratava do fato de elas ocorrerem predominantemente na natureza.

Etimologicamente a palavra "lúdico" deriva do termo latino *ludus*, diretamente relacionada às brincadeiras e aos jogos, ou seja, significa o ato de praticar alguma brincadeira.

Contemporaneamente, a sociedade necessita de indivíduos capazes de ler, estabelecer relações, levantar e verificar hipóteses, interpretar e argumentar de maneira crítica, intrinsecamente ligada à preocupação de possibilitar, desde a gênese da educação básica, a criação de situações a respeito de permitir que as crianças possuam acesso ao desenvolvimento de suas ideias. Tal premissa se tornará precursora no desenvolvimento das capacidades e habilidades, ao aprenderem por meio de brincadeiras.

O brincar trata de uma atividade inerente à espontaneidade, à natureza da criança, sendo de caráter benéfico devido à sua faceta aprazível, despertando emoções e sensações diretamente ligadas ao bem-estar, concebendo uma espécie de escape para as emoções negativas e ensinando a criança a lidar com os aspectos da vida cotidiana. Por meio da

brincadeira, a criança concebe o conhecimento para lidar com o mundo concomitantemente à formação de sua personalidade, enquanto experimenta sentimentos básicos, como o amor e o medo.

Vygotsky (1996) aponta o essencial papel do brincar na concepção do pensamento infantil. Em conformidade com o autor, pela brincadeira, a criança não apenas reproduz um discurso, como também o internaliza, de forma a construir sua maneira de pensar.

A introdução da brincadeira na contextualização infantil teve sua gênese na criação dos jardins de infância, conforme proposto por Froebel (1902). O ato de brincar, utilizado mediante supervisão em creches, foi concebido no século XIX, época da Guerra Civil Americana, estimulado por intermédio do assentamento das famílias pelo progressivo aumento de pobres urbanos, concebido por deslocamentos sociais advindos da industrialização, urbanização e massiva imigração.

A respeito do cenário contextual e da diferenciação entre as necessidades de crianças pobres e de elite, perduram crenças de que o brincar traz melhor concepção, rejeitando-se o brincar não supervisionado como maneira construtiva. Tal perspectiva alimenta a teoria de que o jogo educativo e o brincar orientado almejam a concepção de conteúdos que visam a aptidões escolares.

O aludido tema justifica-se face da trajetória da pesquisadora como professora da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, pontuada pela participação das crianças em experiências que demonstraram resultados positivos. A fim de desvendar a problemática apresentada, elaborou-se objetivos, cumpridos como etapas em que se almeja o desenvolvimento da escrita.

Para melhor compreensão das brincadeiras, a pesquisa apresenta a seguinte situação-problema: Como o lúdico pode ser usado como estratégia de ensino na alfabetização dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola em Presidente Kennedy-ES?

O objetivo geral dessa pesquisa foi verificar a importância da ludicidade, dando ênfase ao processo de alfabetização em uma escola situada em Presidente Kennedy-ES.

Já os objetivos específicos são, apresentar a ludicidade como estratégia de ensino nas séries iniciais do ensino fundamental; relatar a importância do lúdico no processo de alfabetização e sugerir Bingo Sonoro para professores das séries iniciais do ensino fundamental.

2 | METODOLOGIA

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola situada no município de Presidente Kennedy-ES, que oferece educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA), atendendo, nos turnos matutino, vespertino e noturno, uma média de 750 alunos. Seu espaço físico é amplo: possui 28 salas de aula com capacidade

de atender 35 alunos por sala; laboratório de informática; sala de vídeo; sala dos professores; sala do diretor; biblioteca; sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE); um ginásio de esportes; banheiros feminino e masculino (alunos); banheiro feminino e masculino (professores); cozinha; dispensa; almoxarifado. O corpo docente é formado por 85 professores graduados, especialistas, seis mestres e dois doutores.

O percurso metodológico deste estudo viabiliza-se mediante um estudo de caso, caracterizando-se como pesquisa qualitativa e quantitativa, uma vez que envolve métodos quantitativos e qualitativos para a obtenção de uma análise mais profunda da temática pesquisada. Também se lançou mão da pesquisa-ação, visto que o pesquisador está inserido diretamente nesse processo.

A metodologia utilizada por meio de jogos e brincadeiras, almejando o lúdico no tocante ao processo de ensino-aprendizagem, denota uma relevância significativa quanto ao fazer pedagógico na educação infantil, construindo conhecimentos entre as mais diversificadas fases do desenvolvimento humano, além da aquisição de habilidades essenciais na progressão do processo de ensino-aprendizagem: conceituais, procedimentais e atitudinais. Conforme Leite (2003), o esquema corporal, lateralidade, posição, direção, espaço, tamanho, quantidade, forma, discriminação visual, discriminação auditiva, verbalização de palavras, análise-síntese e coordenação motora fina são habilidades consideradas pré-requisitos para a alfabetização.

No tocante à opção metodológica de uma pesquisa qualitativa e quantitativa sobre a ludicidade, foram consideradas as seguintes categorias: desenvolvimento da leitura, forma de ensino, jogos na alfabetização. Os sujeitos aos quais a pesquisa se dirige são quatro professores das séries do primeiro e segundo anos do ensino fundamental de 2019. Os resultados foram analisados e demonstrados por meio de gráficos, no fim da pesquisa, para melhor entendimento e visualização do leitor. Deseja-se que a interação entre a atividade lúdica e a prática educativa resgate o interesse, o prazer e o entusiasmo pelo ato de aprender.

Esta pesquisa apresenta uma abordagem quantitativa e qualitativa, tendo como caracterização uma compreensão significativa no que concerne aos significados e características da situação contextual mediante a amostragem de entrevistados por meio de entrevista estruturada. Segundo Gil (2002, p. 117), a entrevista é “[...] uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”.

Após a coleta de dados, as entrevistas foram transcritas na íntegra, buscando mostrar linguagens e emoções presentes no discurso dos sujeitos.

3 I OFICINA BINGO SONORO

Mediante o estudo do tema, propôs-se uma oficina com os profissionais da educação,

a qual se baseia em diferentes momentos:

No primeiro, os professores são convidados a relatar o uso do Bingo Sonoro, trabalhado ou não, o resultado da utilização dele nas salas de aula, apontando todas as suas percepções positivas ou negativas que tenham encontrado na execução da atividade.

No segundo, os professores deverão participar do Bingo Sonoro, assim como os estudantes, uma vez que essa proposta demonstra interessante pela troca de papéis.

Para as vias metodológicas nesta proposta, foram utilizados os mais diversificados tipos de bingo, os quais se encontram disponibilizados na instituição escolar, tais como o Bingo Sonoro, Bingo de Memória, Bingo Dominó, Bingo Silábico, Palavras-cruzadas e Caça-palavras. Dentro da dinâmica proposta, concebeu-se a atividade de autoria própria, abaixo explanada:

- Duração: 45 minutos a 60 minutos.
- Faixa etária indicada: a partir dos sete anos de idade.
- Número de jogadores:
    - Jogo nº 1 (cartelas de sílabas) – no mínimo dois jogadores e no máximo 25 jogadores.
    - Jogo nº 2 (cartelas de animais, natureza, objetos) – no mínimo dois jogadores e no máximo 20 jogadores.

Objetivos

Objetivo geral:

Incentivar os professores a utilizar jogos e brincadeiras, proporcionando aos alunos maior interesse no processo de aprendizagem. Com as crianças, poderão produzir materiais para a confecção dos recursos utilizados na execução do Bingo Sonoro, adaptando-os a conteúdos desenvolvidos em sala de aula.

Objetivos específicos:

- Motivar os alunos a participar da brincadeira.
- Possibilitar a socialização da turma.
- Marcar as cartelas a partir dos sons.
- Interligar os sons com as ilustrações.
- Desenvolver a percepção sonora e a atenção.
- Estimular a cooperação.

Conteúdos

- Possibilidades de utilização do Bingo Sonoro em diferentes conteúdos das áreas de ensino, além da alfabetização.

Fundamentos pedagógicos

O objetivo do jogo é de conceber a prática da escuta e, de maneira consequente, promover o reconhecimento dos sons dispostos na atividade, utilizando a ludicidade para trabalhar conteúdos diversos.

Com base nessa proposta, é concebida a aprendizagem de identificação e reconhecimento de sons. O som, por tratar-se de algo que não pode ser visto, de maneira que se faz necessário para a gênese da atividade, leva a criança a brincar criando significados.

O desenvolvimento do Bingo Sonoro parte da premissa de que haja interação da criança, uma vez que, através de sua percepção e certa familiaridade com os sons, vai construir o conhecimento para o qual está sendo estimulada. Dessa maneira, torna-se perceptível que o Bingo Sonoro beneficia o aprendizado, observando a gramática e a fonética, o desenvolvimento da percepção sonora e, consequentemente, o processo de alfabetização.

Procedimentos

Jogadores**:** Número de cartelas correspondentes à quantidade de participantes.

No primeiro momento, é importante que os envolvidos na dinâmica ouçam os sons e, por conseguinte, identifiquem cada uma das imagens nas cartelas.

1. Distribua uma cartela para cada aluno e os marcadores (bolinhas de crepom, botões, caroços de feijão).
2. Inicie o sorteio das fichas sem que os alunos tenham acesso ao nome da ficha sorteada.
3. Anuncie o número correspondente a ficha sorteada.
4. Cada aluno deve marcar a imagem na cartela correspondente ao som sorteado.
5. Quem marcar primeiro todas as imagens contidas na cartela, “grita” a palavra BINGO e vence o jogo.

Num terceiro momento, sugere-se que os professores com as crianças produzam materiais para a confecção dos recursos utilizados na execução do Bingo Sonoro, adaptando-os ao conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, bem como em outros espaços.

A educação infantil e o 1º e 2º anos do ensino fundamental, em sua gênese de maneira formalizada, possuem a habilidade de estimular a criança à leitura, escrita, matemática, entre outras áreas de ensino com diversas possibilidades. Nessa perspectiva,

a fase na qual a criança inicia seus estudos deve ser grandemente aprazível e acolhedora.

Tendo em vista o uso de jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem para crianças no nível inicial de alfabetização, confirmou-se a contribuição significativa dessas ferramentas no que diz respeito ao desenvolvimento humano, visando, dessa forma, facilitar o processo de socialização e comunicação, como base para o desenvolvimento de outros saberes.

3.1 Dinâmica da construção do bingo sonoro

A confecção do Bingo Sonoro demonstra-se a partir da elaboração de cartelas, nas quais haja ilustrações em conformidade com os sons que serão utilizados (animais, instrumentos, etc.).

Para que as cartelas sejam reutilizadas, é interessante que se opte pela utilização de um marcador que não rasure ou estrague a cartela, como a utilização de feijões ou bolinhas de papel.

A execução do Bingo Sonoro ocorre mediante a reprodução dos sons (algum equipamento que os possa reproduzir com clareza, como um CD em um rádio, ou um computador.

A sequência didática trata de ouvir, identificar o som e marcar, na cartela, a ilustração correspondente.

De maneira metodológica, há um jogo competitivo no qual ganhará quem for o primeiro a marcar toda a cartela do bingo.

Exemplo de cartela para instrumentos musicais:

4 I APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este trabalho apresenta um questionário que foi desenvolvido para os professores da escola EMEIEF de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo”, a qual faz parte da rede municipal de educação da cidade de Presidente Kennedy-ES, e teve por objetivo verificar se as professoras utilizam atividades lúdicas como formas de aprendizagem.

A opção metodológica de uma pesquisa qualitativa e quantitativa sobre a ludicidade na alfabetização que possibilitou responder à seguinte questão: o nível de formação acadêmica deste professor, o tempo de trabalho na educação e a utilização ou não de jogos por ele na alfabetização. Para essa análise, foram consideradas as seguintes categorias: desenvolvimento da leitura, forma de ensino, jogos na alfabetização. O questionário foi dirigido ao total de quatro professores, dos quais dois responsáveis pelo primeiro ano e dois responsáveis pelo segundo ano do ensino fundamental.

Com referência aos atores envolvidos, registrou-se 100% de participação, o que denota a importância que atribuem ao assunto enfocado. Todos os professores são graduados e especialistas. Percebeu-se o interesse deles em buscar mais leituras e

embasamento teórico-prático e científico que ultrapassam o nível da graduação.

A experiência na educação está registrada no Gráfico 1, em que se aponta uma variável de cinco a dez anos. Portanto, entendeu-se que a experiência advém da capacidade de estar continuamente aprendendo e construindo conhecimentos necessários para exercer a profissão docente.

A importância dos jogos, aliados à educação, foi declarada de forma positiva por todos os participantes, uma vez que aprimoraram o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas. Ao pensar em jogos e brincadeiras, pensa-se também em infância, pois, em todas as classes sociais, é difícil imaginar uma criança que não goste de brincar ou jogar, o que demonstra o prazer em trabalhar com jogos, brinquedos e brincadeiras. Também é relevante registrar o significativo uso do jogo Bingo Sonoro. A sua aplicação é a habilidade de compreender a maneira pela qual a linguagem oral pode ser dividida em componentes cada vez menores: sentença em palavra, palavra em sílaba e sílaba em fonema.

A frequência dos jogos no processo ensino-aprendizagem demonstra que os jogos são utilizados numa variável de uma a duas vezes por semana (50%); uma a duas vezes por quinzena (25%); e uma a duas vezes por mês (25%); portanto, observou-se que há certa conscientização dessa importante prática que ganha, a cada dia mais, espaço na inovação das metodologias de ensino e aperfeiçoamento dos processos de aprendizado, principalmente quando o objetivo é o desenvolvimento global do aluno.

Aponta-se que a escola não tem quantidade de jogos suficientes e disponíveis a fim de possibilitar maior desenvolvimento do trabalho pedagógico, mas determinados materiais e/ou jogos podem ser confeccionados pelos alunos com a orientação do professor. Os atores envolvidos na pesquisa foram unânimes em responder “sim” no que diz respeito ao auxílio atribuído aos jogos, como facilitador da aprendizagem, além de que eles se fazem presentes no cotidiano escolar, considerado um veículo para o desenvolvimento social, emocional e intelectual dos alunos.

O professor da fase inicial do ensino fundamental pode – e deve – permitir brincadeiras. Entretanto, mais importante que isso é definir os objetivos e metas que se deseja alcançar, para que esse momento seja, de fato, significativo e prazeroso. De acordo com Lopes (2005, p. 36-45), as metas que poderão ser atingidas com a utilização de jogos e brincadeiras são as seguintes:

> Aprimorar a coordenação motora; desenvolver a organização espacial; melhorar o controle segmentar; aumentar a atenção e a concentração; desenvolver antecipação e estratégia; trabalhar a discriminação auditiva; ampliar o raciocínio lógico; desenvolver a criatividade; trabalhar o jogo (LOPES, 2005, p. 36-45).

Tendo em vista os resultados ora demonstrados, pode-se afirmar que a presença do lúdico em sala de aula é altamente produtivo no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo nas séries iniciais. Dessa maneira, a dimensão educativa tem sua gênese,

ao passo que o docente se utiliza do lúdico nas atividades por ele sugeridas de maneira intencional, com propostas definidas, almejando o desenvolvimento da aprendizagem. Assim, é possível a utilização das atividades lúdicas como ferramentas pedagógicas no processo de ensino dos conteúdos educacionais. Ao jogar, pratica-se, de forma direta e profunda, uma atividade de coexistência e reconexão com a vida em suas diversificadas contextualizações.

A fim de melhor confirmar os resultados ora apresentados, descreveu-se algumas falas dos professores que traduzem o conceito sobre:

a. Atividade lúdica: "É a forma de desenvolver a criatividade, os conhecimentos, através de jogos, música e dança. O intuito é educar, ensinar, se divertindo e interagindo com os outros."

b. Emprego de jogos na alfabetização: "Sim, nós professores, temos que transformar a matéria em brinquedo e seduzir o aluno a brincar. Depois de seduzi-lo não que há quem o segure."

c. Importância dos jogos na alfabetização: "Os jogos e suas brincadeiras trazem em geral benefícios, conhecimento e diversão para todos as idades."

d. Duração das atividades lúdicas: "Uma hora, podendo ser mais ou menos, depende do planejamento para cada tipo de jogo."

e. Dificuldades em trabalhar com o lúdico: "A maior evidencia que temos sobre a dificuldade de levar o lúdico para a sala de aula está relacionada ao fato que durante muito tempo coube aos alunos a responsabilidade de ficar sentados em suas cadeiras."

f. Organização do trabalho pedagógico: "Cada professora adequa o lúdico ao conteúdo a ser trabalhado."

Com base nas respostas coletadas, há evidências da importância dos jogos e brincadeiras para a aprendizagem, mesclando conteúdos com o interesse dos alunos em aprender de maneira diferente e interativa.

Para a maioria dos professores, não existem muitas dificuldades na aplicação desses recursos. Entretanto, há casos à parte, como alunos que não mostram interesse em participar ou não seguem as regras apresentadas – são casos isolados e pouco presentes.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade mostra-se como requisito importante e prazeroso, tanto para o crescimento cognitivo e motor quanto para a socialização e aprendizado da criança. Nas séries iniciais do ensino fundamental, transforma-se em algo divertido quando a criança brinca, consegue simultaneamente desenvolver seu aprendizado. Entretanto, é de grande

relevância que haja responsabilidade do professor em planejar, almejando especialmente a evolução da criança e levando-a ao aprimoramento e progresso na sua aprendizagem. Cabe ao professor, em sua função de intermediário, favorecer atividades que desafiem os alunos e os desenvolvam em sua integralidade.

O lúdico não simboliza um método mágico que vai acabar com todos os problemas sentimentais, de aprendizado e de má conduta na educação, mas reflete uma possibilidade de auxiliar no aprendizado. Assim, compreendeu-se que o lúdico não é um simples entretenimento e brincar também é uma coisa séria – é mais do que um direito: brincar é fundamental para a vida da criança e seu desenvolvimento. Desse ponto de vista, essa ação traz diversos benefícios porque exige a lucidez, possibilita uma grande e melhor assimilação do mundo e favorece a reflexão de situações, antecipando possíveis soluções de problemas e estimulando a imaginação e, logo, a criatividade.

Ademais, possibilita o crescimento do autoconhecimento, aumentando a autoestima e propiciando o progresso físico-motor, assim como do pensamento e da perceptibilidade – comovendo, socializando e ensinando a cumprir as regras. Por fim, o brincar diverte, traz satisfação e faz sonhar.

Pode-se concluir que, com o lúdico, a criança tem a oportunidade de colocar seu mundo trilhando os próprios passos. Ao aplicar o lúdico como ferramenta facilitadora no ensino-aprendizagem, percebeu-se que é uma proposta criativa e divertida de cunho físico ou mental, que permite ao estudante imaginar, compor, constituir, trabalhar como um laboratório de aprendizado e novas ideias.

Com base no questionário qualitativo e quantitativo sobre a ludicidade na escola, todos os entrevistados têm formação como professor e com especialização *lato sensu*. A escola em questão apresenta uma quantidade insuficiente de jogos para que todos da turma aproveitem da mesma forma. Os entrevistados foram unânimes na questão da importância dos jogos na aprendizagem dos alunos, o que torna as aulas mais incentivadoras para o aprendizado na alfabetização. O uso dos jogos teve uma variação de uso semanal, quinzenal e mensal.

Como proposta de melhoria, a escola deveria adquirir mais jogos e incentivar a mobilização dos professores no uso daqueles para seus alunos e o professor pode enriquecer essa experiência. Espera-se que a aprendizagem seja englobada ao lúdico e vice-versa e essa interação entre a atividade lúdica e a prática educativa resgate o interesse, o prazer, o entusiasmo pelo ato de aprender.

O assunto em foco é vasto, por esse motivo deseja-se que outros pesquisadores se motivem para deixar registradas diferentes experiências, para que se complementem e ajudem a transformar a ludicidade numa prática do cotidiano escolar, despertando no aluno o desejo do saber, do aprender desenvolvendo sua personalidade, pois cria conceitos e relações lógicas de socialização, o que é importante para seu desenvolvimento pessoal e social.

Tanto os jogos como as brincadeiras desenvolvem a socialização, a comunicação e a *expressão da criança*, por isso *integra-a ao mundo do conhecimento, mas, para que a aprendizagem seja significativa, precisa ser planejada e mediada pelo professor de maneira consciente e didática.* Entre os jogos e brincadeiras, merece destaque o Bingo Sonoro, pois ensina brincando por meio da curiosidade típica das crianças.

Crê-se que os objetivos da pesquisa foram alcançados, pois a importância do lúdico aliado aos jogos e brincadeiras auxilia no desenvolvimento e na autonomia da criança e proporciona um aprendizado sem cobrança.

Espera-se que os professores intensifiquem o uso dos jogos e brincadeiras, sobretudo do Bingo Sonoro, que pode ser confeccionado por professor e alunos, com o objetivo de alcançar uma aprendizagem significativa, prazerosa e de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. D. SOMMERHALDER, A. Lúdico, infância e educação escolar: (desencontros). **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 4, n. 2, nov. 2010. p. 14-164.

BROUGÈRE, G. Ninguém nasce sabendo brincar. É preciso aprender. **Revista Nova Escola**, São Paulo, ano XXV, n. 230, março 2010. p. 32-35.

CERQUEIRA, P. L. **Compreendendo a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.

FANTIN, M. **No mundo da brincadeira**: jogo, brincadeira e cultura na Educação Infantil. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FREYRE, G. **Casa Grande & Senzala**. 12. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1963.

FROEBEL, F. (1902). **Educação pelo desenvolvimento: a segunda parte da pedagogia do jardim de infância**. Traduzido por Josephine Jarvis. Nova York e Londres: D. Appleton.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

Imagem 1. **Bingo Sonoro**. Disponível em: <http://unesp.br/prograd/eLivros/Iveta/CD/setup/06-Bingo-sonoro.html>. Acesso em: 18 mar. 2020.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage learning, 2005.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1993.

LEITE, S. R. M. **A criança, a rua e a escola**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2003.

LOPES, M. G. **Jogos na educação**: criar, fazer, jogar. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM (MBNC). Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/audiencias-publicas-cne/>. Acesso em: 10 mar. 2020.

OLABUENAGA, J. I. R.; ISPIZUA, M. A. **La descodificacion de la vida cotidiana**: metodos de investigacion cualitativa. Bilbao: Universidad de deusto, 1989.

Pró-letramento: **Programa de Formação Continuada de Professores dos anos/séries Iniciais do Ensino Fundamental**: alfabetização e linguagem. Ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o Marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOSTKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor/MEC, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CAPÍTULO 4

AS PRÁTICAS EXTENSIONISTAS NA FORMAÇÃO DE UMA EGRESSA: UM OLHAR SOBRE A DOCÊNCIA SUPERIOR

Data de aceite: 26/01/2021

Data de submissão: 06/11/2020

Denise Puglia Zanon
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG
Ponta Grossa – Paraná
http://lattes.cnpq.br/9259459626225415

Maristella de Fátima Gebeluca
Escola Municipal Padre José Bugatti
Ponta Grossa – Paraná
http://lattes.cnpq.br/3378802216116167

Viviane Aparecida Bagio
Universidade Estadual de Ponta Grossa
Ponta Grossa – Paraná
http://lattes.cnpq.br/8224728506281139

Maiza Taques Margraf Althaus
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG
Ponta Grossa – Paraná
http://lattes.cnpq.br/3654215779412633

Karina Regalio Campagnoli
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG
Ponta Grossa – Paraná
http://lattes.cnpq.br/5178247774141248

Esta produção já foi apresentada no 17º CONEX - Encontro Conversando sobre Extensão na UEPG 2º EAEX - Encontro Anual de Extensão Universitária, na Universidade Estadual de Ponta Grossa no ano de 2019. Para esta publicação, revisitamos e ampliamos as reflexões sobre as práticas extensionistas na formação de uma egressa.

RESUMO: A Universidade concebida como instituição social, prima pelas relações e ações conjuntas com a comunidade (CHAUÍ, 2003). A partir desta compreensão, o projeto extensionista: “A dimensão didática na ação docente: as relações entre ensinar, aprender, pesquisar e avaliar” que intenciona contribuir com a formação de licenciandos e professores da Educação Básica, priorizando atividades que propiciem o diálogo e produção colaborativa entre todos os participantes. Nosso objetivo nesta produção foi refletir sobre as percepções de uma egressa do Curso de Licenciatura em Pedagogia sobre Didática e ensino, a partir da observação participativa em uma turma de licenciatura em Física, nas aulas das disciplina de Didática, via projeto extensionista. No processo de pesquisa, adotamos a abordagem qualitativa, optando pela análise de conteúdo de Bardin (2002), a partir da leitura de registros de narrativas produzidas pela egressa (BARDIN, 1977; CUNHA, 1997). Decorrente da análise, emergiram duas categorias: a importância da atividade extensionista para a egressa e as contribuições da Didática para a formação dos licenciandos. Dentre as conclusões, evidenciou-se que as ações extensionistas possibilitaram à egressa, a compreensão de que os professores que refletem sobre os diferentes resultados de aprendizagem em suas aulas são os que socializam, produzem e permitem a construção crítica dos alunos perante o objeto de ensino de determinado conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Extensão universitária.

Didática. Docência no ensino superior.

EXTENSIONIST PRACTICES IN FORMING A GRADUATE: A LOOK AT THE HIGHER TEACHING

ABSTRACT: The University conceived as a social institution, excels in relations and joint actions with the community (CHAUÍ, 2003). Based on this understanding, the extension project: "The didactic dimension in teaching action: the relationships between teaching, learning, researching and evaluating" which intends to contribute to the training of undergraduate students and teachers of Basic Education, prioritizing activities that promote dialogue and production collaborative among all participants. Our objective in this production was to reflect on the perceptions of a graduate of the Pedagogy Degree Course on Didactics and teaching, based on participatory observation in a Physics degree class, in Didactics classes, via an extension project. In the research process, we adopted the qualitative approach, opting for the content analysis of Bardin (2002), from the reading of narrative records produced by the graduate (BARDIN, 1977; CUNHA, 1997). As a result of the analysis, two categories emerged: the importance of extension activities for graduates and the contributions of Didactics to the training of undergraduate students. Among the conclusions, it was evidenced that the extension actions enabled the egress, the understanding that the teachers who reflect on the different learning results in their classes are the ones who socialize, produce and allow the critical construction of the students before the teaching object certain knowledge.
KEYWORDS: University extension. Didactics. Teaching in higher education.

INTRODUÇÃO

O projeto de extensão intitulado "A dimensão didática no trabalho docente: as relações entre ensinar, aprender, pesquisar e avaliar" encontra-se em atividade desde o ano de 2012 e é conduzido por um grupo de professoras do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Além das docentes já citadas, esse grupo extensionista é composto por discentes e egressos oriundos de diversos cursos de licenciatura da UEPG e também por professores da Educação Básica pública do município de Ponta Grossa – PR.

Dentre as ações que compõem este projeto de extensão destacam-se o acompanhamento colaborativo das atividades docentes, por parte dos acadêmicos e egressos, seja nas classes de Educação Básica ou no Ensino Superior, especificamente na disciplina de Didática, a qual compõe a matriz curricular dos diversos cursos de licenciatura da UEPG. Esse acompanhamento das aulas dos docentes mais experientes pelos professores recém-formados ou que se encontram em processo de formação, ocorre com periodicidade semanal.

Ao concluir cada período de observação em sala de aula, os licenciandos e egressos são incentivados a elaborar uma narrativa, destacando os pontos fortes da aula que acompanharam, assim como, a prática pedagógica dos professores, as situações de

ensino vivenciadas e observadas em sala de aula. Esta produção, de acordo com Oliveira (2011) fomenta o movimento de reflexão e propicia aos futuros professores compreender causas e consequências das ações e acontecimentos em que estes estão envolvidos. Nas palavras da autora:

> O desenvolvimento profissional do professor, concebido como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa, é potencializado pelo movimento de escrita na medida em que esta exige (re)elaboração e (re)significação do pensamento pela própria estrutura do ato de escrever que possibilita uma formulação mais acurada das ideias do que a comunicação oral. (OLIVEIRA, 2011, p. 290).

Ainda como componente das atividades do projeto extensionista em questão, destaca-se as reuniões mensais de estudos, caracterizadas por momentos em que todo o coletivo que compõe este projeto reúne-se para discutir temáticas relevantes, relacionadas com as práticas pedagógicas que dizem respeito à área da Didática.

PROJETO DE EXTENSÃO, DIDÁTICA, DIÁLOGO, RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

No projeto de extensão, a ênfase incide sobre o campo da Didática, compreendida enquanto área do conhecimento, que integra o processo formativo dos futuros professores. No entanto, deve-se ressaltar que na proposta desenvolvida por esta iniciativa extensionista, o entendimento sobre o campo da Didática não tem centralidade nas atividades que primam pela ação docente sem reflexão e desconectada da compreensão sobre situações concretas de ensino.

De acordo com Candau (1988), a prática pedagógica, justamente por ser política, exige a competência técnica, e complementamos, não há que se imprimir à Didática, o reducionismo ao tecnicismo, e nesse sentido, Cruz (2017) esclarece que a Didática constitui sim, uma área de conhecimento, que abarca as metodologias de ensino, porém não é subordinada e nem circunscrita à estas.

Isso quer dizer que, nas ações do projeto extensionista, preconiza-se o desenvolvimento de uma concepção ampla da Educação, compreendida enquanto direito fundamental do ser humano (FREIRE, 2015; HADDAD; GRACIANO, 2006). Assim, evidencia-se no movimento sobre a formação docente no projeto extensionista, um olhar cuidadoso e criterioso sobre Pedagogia, Didática e Prática Pedagógica.

O ponto forte das ações que compõem este projeto extensionista sustenta-se na oportunidade de reflexão sobre os saberes que compõem a docência, a partir das percepções dos licenciandos e egressos sobre a prática docente, as quais emergem das observações participativas em classes da Educação Básica e Ensino Superior.

Destaca-se também a análise sobre as ações didáticas bem sucedidas, reconhecidas aqui como aquelas que privilegiam a relação pedagógica entre professor,

aluno e conhecimento; a pertinência da relação de reciprocidade entre ensino, pesquisa, aprendizagem e avaliação, elementos do processo didático presentes no trabalho docente (CORDEIRO, 2007; CUNHA, 2013; VEIGA, 2004).

Assim, por meio do projeto de extensão, é possível analisar e conhecer elementos e aspectos que compõem a prática docente, ou seja, o processo de formação docente pautado na estreita relação entre o campo teórico e prático também se constitui em pauta de problematização para Martins (2006, p. 95-97), uma vez que:

> [...] a teoria não é entendida como verdade que vai guiar a ação prática, mas como expressão de uma relação, de uma ação sobre a realidade, que pode indicar caminhos para novas práticas inverte-se a concepção de conhecimento em que a teoria é guia da ação prática. A teoria passa a ser entendida como expressão da ação prática dos sujeitos [...] são as formas de agir que vão determinar as formas de pensar dos homens, as teorias, os conteúdos.

De acordo com a autora, a ação prática é a base de todo conhecimento e esta ação se dá nas relações sociais e a maneira como os homens agem é que define como será o próprio conhecimento, sendo o problema prático, o ponto de partida para o ensino, o que possibilita uma gama de novos resultados seja na relação professor-aluno, entre os professores e também novas relações sobre o conhecimento.

Refletindo sobre as relações sociais, o diálogo que se faz presente no processo de formação para a docência, no projeto em tela, a intenção das professoras de Didática da UEPG que atuam na coordenação e supervisão das ações extensionistas é que as reuniões propostas com licenciandos e também com professores das escolas, constituam-se em espaços de estudos e discussão, aproximando a comunidade acadêmica ao contexto da prática pedagógica escolar, uma vez que as realidades nutrem-se mutuamente.

Somente assim, as formas de agir, como acima pontuou Martins (2006) poderão contribuir para a compreensão de que a teoria expressa uma relação em que se aproximam diferentes saberes.

Evidenciamos ainda, a diretriz interação dialógica, expressa no documento “Política Nacional de Extensão Universitária”, que orienta as relações entre a universidade e a comunidade pela via do diálogo, com vistas a superar o discurso hegemônico das instituições de ensino superior. O desenvolvimento do projeto extensionista pressupõe que o diálogo a comunicação igualitária entre instituição de ensino superior e educação básica. (FORPROEX, 2012).

IMPRESSÕES DE UMA EGRESSA SOBRE O ENSINO SUPERIOR A PARTIR DAS ATIVIDADES DO PROJETO DE EXTENSÃO

Com vistas a registrar as reflexões de egressa sobre as atividades extensionistas vivenciadas no projeto, optamos pela pesquisa de natureza qualitativa, elegendo a análise

de conteúdo para a sistematização dos aspectos significativos revelados pelas narrativas. (OLIVEIRA, 2011; BARDIN, 2002).

Apresentamos as percepções da egressa sobre o projeto extensionista, considerando a observação desenvolvida em turma da disciplina de Didática, no primeiro semestre letivo de 2019, na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Nestas observações que eram participativas, a egressa acompanhou as aulas que se desenvolviam semanalmente, tinha conhecimento do programa da disciplina, das propostas de aulas e interagia com os licenciandos em diferentes momentos da aula.

Estabelecia-se um diálogo entre a professora da disciplina, os licenciandos em Física e a egressa, que era diretora em uma escola da rede pública municipal de ensino, e nos momentos das aulas, intercambiavam-se saberes, experiências e vivências, reconhecendo que todos os sujeitos tinham voz e vez para se posicionarem. Assumimos então, a concepção de diálogo em Freire (1987), que é uma exigência da existência humana, é o encontro que favorece a reflexão e o ato de pensar e indagar, transformando a relação entre os sujeitos.

Explicitados os encaminhamentos sobre a observação participativa da egressa nas aulas de Didática, apresentamos a análise que incidiu sobre as narrativas, sendo que no processo de leitura, identificamos duas categorias que se constituem em objetos de discussão: a importância da atividade extensionista para a egressa e as contribuições da Didática para a formação dos licenciandos.

Inicialmente é necessário indicar, que a egressa participou do projeto, no ano de 2012/2013, como acadêmica de licenciatura em Pedagogia e em 2019, retoma seu vínculo com a extensão, motivada pela necessidade de conhecer novas metodologias de ensino, pois como gestora de uma instituição de ensino pública, sentiu a necessidade de buscar novos horizontes, estabelecendo novos objetivos em seu processo formativo, com vistas à atingir novos resultados, renovando as práticas pedagógicas da equipe de trabalho no contexto escolar.

Observando que a egressa participou do projeto no momento em que era licencianda e hoje retorna, esse movimento permite uma reflexão sobre a formação, que de acordo com Marcelo García (1999, p. 19), pode ser assim reconhecida: “como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos”.

As discussões sobre a formação inicial dos docentes estão articuladas à formação continuada e a toda a complexidade que envolve esse processo. Sobre estes aspectos, Vaillant e Marcelo (2012, p. 17) esclarecem:

> Quando propomos cenários futuros e buscamos analisar o tipo de formação e as capacidades e competências que um docente deveria ter nos próximos 10 ou 20 anos, nos referimos basicamente à identificação de um “bom ensino”. A maioria dos especialistas em educação, assim como nós, pensa que é capaz

> de reconhecer o bom ensino quando o veem. No entanto, enquanto muitos estudos afirmam que alguns docentes contribuem mais que outros para o desenvolvimento acadêmico de seus estudantes, sabemos que não é fácil identificar nem as capacidades, nem as características, nem as práticas específicas dos docentes na sala de aula que têm mais probabilidades de melhorar o aprendizado dos estudantes.

Nesse sentido, pode-se indicar que as ações do projeto extensionista se constituem em potencializadoras do processo de reflexão sobre as finalidades e metodologias na ação docente. Além disso, esse movimento é favorecido pela compreensão de que as práticas extensionistas podem contribuir para o desenvolvimento, em vários âmbitos, de todos os envolvidos nessas ações, representados aqui, pelos licenciandos, egressos, professores da Educação Básica e professoras do Ensino Superior, reafirmando a necessária relação entre a teoria e a prática.

Assim, partindo do intercâmbio de ideias e impressões, em uma postura de participação colaborativa, em que todos podem aprender e ensinar, destacamos o potencial que as articulações entre o campo teórico e prático, no sentido de propiciar o alcance de uma postura docente consciente de sua responsabilidade social.

Identifica-se a relevância da relação teórico-prática na formação docente e a aproximação entre universidade e escola. A partir desta perspectiva, assumimos a concepção de extensão em Freire (1969), que propôs a substituição do termo extensão por comunicação, compreendendo que a relação entre sujeito e objeto é mediada pela linguagem. Além disso, tanto Freire (2014, 2015) quanto Santos Filho (2012a) defendem uma concepção de educação que preza a humanização das relações sociais, postura essa também defendida em nosso projeto extensionista.

Nesse sentido, para Santos Filho (2012b, p. 130):

> Junto com as forças progressistas da sociedade, a escola e a universidade, por meio de sua atuação crítica e construtiva, devem ser entendidas como partes importantes de uma práxis transformadora. O significado da educação se faz presente tanto na formulação e planejamento da mudança como em sua realização, consolidação e avaliação. Neste aspecto, a educação tem dimensão revolucionária e libertadora. Neste aspecto, ela constitui um movimento de criação de uma nova cultura, alternativa que expressa a projeção de um homem novo e de uma nova sociedade mais justa e democrática para todos. Com esta opção, a escola e a universidade estarão tomando posição a favor do papel transformador da educação na sociedade.

Sobre a observação participativa, o intuito é perceber o processo do ensino na disciplina de Didática, e o impacto das aulas na formação dos licenciandos, ressignificando os conhecimentos nessa área, além da compreensão sobre o processo ensino-aprendizagem na docência universitária.

Os excertos das três narrativas apresentam alguns aspectos revelados pela egressa no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem na docência universitária, na

categoria: a importância da atividade extensionista para a egressa:

> O objetivo da observação é perceber como se dá o processo do ensino da Didática no ensino superior em outras licenciaturas, e qual o impacto na formação acadêmica destes profissionais. (Excerto de narrativa 1 – egressa)

> Ao chegar fiquei um pouco apreensiva, pois, não queria parecer uma intrusa, mas sim alguém que está disposta a aprender para ressignificar os conhecimentos em Didática. (Excerto de narrativa 1–egressa)

> Sendo a didática ideia central da aula, percebi que os alunos estavam preparados e a discussão se deu entorno dos eixos que compõem a didática e a pedagogia, falaram sobre formação e papel do professor, relação professor-aluno, conhecimento prévios dos alunos.(Excerto de narrativa 2–egressa).

Dessa forma, ao seguir a perspectiva apontada nos excertos anteriores, pautada na participação colaborativa, na reflexão individual e coletiva, na problematização das questões didáticas que envolvem a docência, este projeto de extensão compartilha da visão defendida por Paulo Freire (2015, p. 39), especialmente no que se refere à crítica sobre o fazer prático, alicerçado pela fundamentação teórica, uma vez que “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

A egressa demonstra, nas narrativas, motivação para participar do projeto, a partir de seu interesse sobre a docência universitária e além disso, é necessário mencionar, que atuando na gestão da escola, a extensionista contribui nas ações do projeto, socializando os saberes e experiências consolidados no ambiente escolar.

No excerto de narrativa 2, a egressa registra suas percepções sobre a discussão em aula a respeito da Didática, o que nos permitiu a reflexão sobre seu desenvolvimento como área de conhecimento e revisitando as palavras de Libâneo (2012, p. 35) observa-se:

> Na tradição dos estudos em didática iniciada por Comênio, revigorada desde o século XIX nos estudos sobre a ciência pedagógica consumados por pedagogos alemães como Herbart, Dilthey e seguidores, pela pedagogia católica e por pedagogos russos, a didática constituiu-se como ramo da pedagogia, esta compreendida como ciência da formação humana, tendo como objeto de investigação o fenômeno educativo em sua globalidade.

Sforni (2012, p. 469) explica que a interação entre o campo disciplinar e o campo da Didática se constituem como eixo central na formação de professores, nos diferentes domínios de conhecimentos sobre a atividade de ensino.

Na compreensão sobre o processo ensino-aprendizagem na docência universitária, nem sempre é contemplada na formação de professores a participação ativa do licenciando, já nas aulas que acompanha, identifica que estas possibilitam aos futuros professores, pensar sobre as atividades que realizam, percebendo ainda, que a professora busca a

constante reflexão sobre a aula. Nessa direção, são pertinentes as colocações de Franco (2011) ao afirmar:

> As escolas, as instituições de ensino superior e mesmo as universidades (particulares) onde trabalham esses docentes também se beneficiam, quando os professores, aos poucos, vão se tornando mais críticos, mais produtivos, mais sensibilizados com as necessárias condições de desenvolvimento profissional e mobilizando colegas para tomadas de decisões coletivas (FRANCO, 2011, p. 173).

Podemos inferir que ensinar não é uma tarefa simples, é um ato que se reveste de complexidade e a Didática contribui, no sentido de promover a reflexão sobre a prática docente. Veiga (2006) reconhece que a Didática é a teoria da docência, sendo seu domínio, essencial para o exercício da profissão.

É nesse sentido que, apresentamos a segunda categoria emergente das narrativas: as contribuições da Didática na formação dos licenciandos. A egressa registra:

> O que mais chamou minha atenção foi observar que quando somos alunos não percebemos que as propostas didáticas desenvolvem diferentes habilidades em nossa formação, que os alunos em nenhum momento discutiram sobre ensino e aprendizagem, que consideram a Didática como uma "ferramenta para ensinar". (Excerto de narrativa 1 – egressa)

> Entre as contribuições dos alunos, me marcaram, as seguintes: a relevância da aula expositiva dialogada e que enquanto professores precisamos criar condições para a participação dos alunos. (Excerto de narrativa 3 –egressa)

> Em seguida iniciaram a discussão de um texto, em que os alunos fizeram apontamentos sobre: o papel do professor mediador, objetivo de aprendizagem, a professora apresentou exemplos sobre o que é necessário contemplar em uma aula expositiva dialogada. (Excerto de narrativa 3 – egressa)

Além de evidenciar as contribuições do projeto para sua formação, a egressa percebe que os licenciandos ainda não têm plena consciência sobre a constituição dos saberes docentes problematizados na disciplina. Seu olhar, demonstra que, com a significação desses saberes no cotidiano docente, a disciplina implica profundas contribuições, articulando diferentes saberes, contribuindo para a formação docente. (IMBERNÓN, 2011; PIMENTA, 2012).

Os escritos da egressa revelam aspectos que foram objeto de reflexão após a formação inicial, expressando que ao acompanhar as aulas teve a oportunidade para observar e compreender situações de ensino e que a Didática não se reduz à uma ferramenta para ensinar, pois o ensino se reveste de complexidade, as relações teórico-práticas constituem a formação docente e a disciplina pode contribuir para a formação do futuro professor, para além das metodologias de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista, o objetivo desse estudo: discutir as percepções de uma egressa do Curso de Licenciatura em Pedagogia sobre a Didática e o ensino, a partir das narrativas produzidas, sobre as duas categorias de análise, expressa-se um processo de formação e reflexão docente.

A discussão decorrente dos registros da egressa, permite-nos inferir que o projeto de extensão contribuiu para o aprofundamento a respeito do desenvolvimento docente, a partir da possibilidade de compartilhar práticas, aprender novas metodologias de ensino e pensar o ensino de modo que os alunos possam construir seus aprendizados. Nesse sentido, desse aprimoramento docente emerge a reflexão de que os saberes docentes são constantemente ampliados, ressignificados e potencializados à medida que novas tessituras e reflexões sobre a docência são produzidas.

Consideramos que as vivências no projeto de extensão nos mobilizam a pensar sobre a prática pedagógica, ressignificam o olhar sobre a didática, e o ensino superior. A ação extensionista permite entrelaçar o ensino e a pesquisa, possibilitando articular saberes populares aos saberes acadêmicos, pela via do diálogo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

CORDEIRO, J. **Didática**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

CRUZ, G. B. Ensino de Didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166. p.1166-1195. set./nov. 2017.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 185-195, jan./dez. 1997.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: FORPROEX, 2012.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e Prática Docente**. Relatório de pós-doutoramento. Universidade Federal de Sergipe. Supervisão de Bernard Charlot. 2011.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 1ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

HADDAD, S.; GRACIANO, M. **A educação entre os direitos humanos**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Ação Educativa, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. Ensinar e aprender/"aprender-ensinar": o lugar da teoria e da prática em Didática e Currículo. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (org.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre Didática e Currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p. 33-60.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores***: Para uma mudança educativa*. Portugal: Porto, 1999.

MARTINS, P. L. O. As formas e práticas de interação entre professores e alunos. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Lições de didática.** Campinas: Papirus, 2006.

OLIVEIRA, R. M. M. A. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista Educação Pública,** Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, maio/ago. 2011.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

SANTOS FILHO, J. C. Compreensão da condição e da identidade humana: implicações para o Projeto Educativo Escolar. In: SANTOS FILHO, J. C. (org.). **Projeto Educativo Escolar**. Petrópolis: Vozes, 2012a. p. 41-64.

SANTOS FILHO, J. C. Projeto Educativo Escolar: conceito, fundamentação teórica e níveis de concreção. In: SANTOS FILHO, J. C. (org.). **Projeto Educativo Escolar**. Petrópolis: Vozes, 2012b. p. 125-155.

SFORNI, M. S. de F. Formação de professores e os conhecimentos teóricos sobre a docência. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (org.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre Didática e Currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p. 469-488.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

VEIGA, I. A. P. As dimensões do processo didático na ação docente. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. (orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal:** pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 13-30.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Lições de didática**. São Paulo: Papirus, 2006.

CAPÍTULO 5

EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA RELAÇÃO INTERDISCIPLINAR

Data de aceite: 26/01/2021

Camila Luiza Silva
Centro Ensino Superior de São Gotardo – CESG

Gilson Luiz Rodrigues Souza
Centro Ensino Superior de São Gotardo – CESG
UNIUBE – Universidade de Uberaba

RESUMO: A ação pedagógica, em sala de aula, vem se tornando um desafio constante. Quando o objeto central deixa de ser apenas a formação do aluno, visando atender somente o mercado de trabalho passando a preocupação pela formação do ser cidadão, elemento ativo na construção de sua história, o desafio se torna ainda maior. Nesta perspectiva, o presente trabalho apresenta uma proposta de atividades interdisciplinares, para o Ensino Fundamental anos iniciais, a partir do aprendizado atinente à Educação Financeira. O objetivo do projeto a ser desenvolvido, a princípio com alunos do curso de Pedagogia, 1º período, e posteriormente com alunos do Ensino Fundamental, visa preparar os futuros docentes a atuar em sala de aula com práticas alternativas. Para tanto utilizar-se-á de pesquisa bibliográfica a princípio, para nortear o tema central, incluso o sub tema "interdisciplinaridade" finalizando o projeto com uma avaliação utilizando pesquisa de cunho qualitativo com interesse mensurar o quão evoluíram as crianças do Ensino fundamental anos iniciais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação financeira. Interdisciplinar. Finanças. Dinheiro. Trabalho.

FINANCIAL EDUCATION IN FUNDAMENTAL EDUCATION: AN INTERDISCIPLINARY RELATIONSHIP

ABSTRACT: The pedagogical action in the classroom has become a constant challenge. When the central object ceases to be only the formation of the student, aiming to attend only the labor market, passing the concern for the formation of being a citizen, active element in the construction of its history, the challenge becomes even greater. In this perspective, the present work presents a proposal of interdisciplinary activities, for Elementary School years, starting from the learning related to Financial Education. The objective of the project to be developed, initially with students of the Pedagogy course, 1st period, and later with students of Elementary School, aims to prepare future teachers to act in the classroom with alternative practices. To do so, we will use bibliographical research in principle to guide the central theme, including the sub-theme "interdisciplinarity", finalizing the project with an evaluation using qualitative research with interest to measure how the elementary school children evolved .

KEYWORDS: Financial education. Interdisciplinary. Finance. Money. Job.

INTRODUÇÃO

O presente projeto visa construir uma proposta de trabalho com alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais, utilizando como objeto a Educação Financeira, dentro de

parâmetros associados à Interdisciplinaridade.

Segundo publicado na página do BANCO CENTRAL DO BRASIL (sd), Educação Financeira é,

> "[...] o processo mediante o qual os indivíduos e as sociedades melhoram sua compreensão dos conceitos e dos produtos financeiros, de maneira que, com informação, formação e orientação claras, adquiram os valores e as competências necessários para se tornarem conscientes das oportunidades e dos riscos neles envolvidos e, então, façam escolhas bem informadas, saibam onde procurar ajuda, adotem outras ações que melhorem o seu bem-estar, contribuindo, assim, de modo consistente para formação de indivíduos e sociedades responsáveis, comprometidos com o futuro".

A Educação Financeira é, portanto uma ação vital para que as pessoas possam resguardar a situação financeira para manter a saúde dos proventos.

O desenvolvimento do trabalho passa pela prática da interdisciplinaridade, o que irá corroborar com o bom desenvolvimento do mesmo. Para tanto se torna necessário definir Interdisciplinaridade.

Para Jurjo Torres Santomé (1998,p.62),

> "[...] o termo interdisciplinaridade surge ligado à finalidade de corrigir possíveis erros e a esterilidade acarretada por uma ciência excessivamente, compartimentada e sem comunicação interdisciplinar. Neste sentido, a crítica à compartimentação das matérias será igual à dirigida ao trabalho fragmentado nos sistemas de produção da sociedade capitalista, à separação entre trabalho intelectual e manual, entre a teoria e a prática, à hierarquização e ausência de comunicação democrática entre os diferentes cargos de trabalho em uma estrutura de produção capitalista, entre humanismo e técnica, etc."

No aspecto associado à origem da expressão interdisciplinaridade é possível observar a quebra do paradigma vinculado a uma prática educacional tradicional, rígida.

"A Educação Financeira ainda tem muito a contribuir dentro do ambiente escolar e consequentemente na construção de gerações futuras mais responsáveis quanto às finanças". (Ensino de Matemática em Debate, 2018, p.69)

A proposta do projeto deverá ocorrer em ambiente formal, até mesmo por questão de logística e consonância com o BNCC[1], a fim de atender o público alvo e manter o desenvolvimento do projeto com alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Abaixo será exposto o escopo referente ao desenvolvimento do projeto. Será a princípio, desenvolvido com um grupo de discentes do ensino superior, curso de Pedagogia, objetivando demonstrar para as futuras professoras, uma das formas de se trabalhar Educação Financeira com alunos do Ensino Fundamental, no formato interdisciplinar, vinculado ao que reza na BNCC sem descumprir atos normativos da educação. O objetivo primaz deste trabalho é apresentar aos alunos formas e teorias necessárias para que

1 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagem essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

as pessoas possam valorizar mercadorias, produtos, ações, prestação de serviços, com finalidade clara de economizar numerário durante o dia a dia, dentro das relações sociais e de produção.

Para tanto serão elencados por disciplina, ações pertinentes às práticas pedagógicas necessárias para atingir o objetivo final.

DISCIPLINA ARTES

Durante o desenvolvimento do projeto na disciplina de Artes, será apresentada aos alunos uma forma de se trabalhar a construção de objetos artesanais com intento de gerar renda. No caso da disciplina é possível trabalhar o desenvolvimento de objetos de biscuit relacionando com a matemática ao mesmo tempo desenvolvendo conteúdos de unidades, medidas, operações de soma, subtração, divisão e multiplicação.

É possível, por exemplo, trabalhar com os alunos e as alunas a construção de pipas visando desenvolver atividades cognitivas apresentando a criação de objetos voadores, entre eles pipas, em seus formatos de retângulo, triângulo, losango entre outras figuras geométricas.

DISCIPLINA CIÊNCIAS

É uma disciplina que trabalhará a questão da saúde não só do organismo mas também do bolso. Tem como função apresentar, ao público alvo, formatos diferenciados de ações e mudanças de hábitos alimentares. Ocorre a partir do desenvolvimento do conteúdo de Ciências, a possiblidade de trabalhar, com os alunos e alunas, a modelagem de uma base alimentar, que visa a sustentabilidade, preocupação com o desperdício que por vezes é característico nos lares brasileiros, mas também a questão do bem estar corporal e psíquico.

Em Ciências será possível trabalhar o reaproveitamento dos alimentos, a formação de mão de obra qualificada na cozinha, caracterização dos alimentos com seus valores calóricos e nutrientes necessários à uma saúde de melhor qualidade. Atualmente se faz cada vez mais presente a gastronomia sustentável. Que tem por objetivo o uso de 100% dos alimentos. Nesse âmbito da gastronomia, cascas, folhas e frutos são utilizados de uma forma bastante criativa para criar pratos únicos e bastante saborosos. Além de ser ótimo para o meio ambiente, a adoção da pratica no cotidiano das famílias também apresenta um quadro favorável quando o assunto é a economia financeira doméstica.

Haverá o desenvolvimento de receitas econômicas e práticas que podem ser utilizadas, tanto para uma melhor alimentação aliada a uma significativa economia, quanto para alcançar uma verba extra. As pessoas estão cada dia mais preocupadas com a sua alimentação, fato que favorece o consumo de alimentos saudáveis preparados dentro de padrões de higiene com equilíbrio e assepsia necessária. Do salgado ao doce, da prática à

diversidade, o que importa é a boa alimentação aliada a economia financeira e ambiental.

DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA

Já a Disciplina de Educação Física visa desenvolver ao aluno ações que detenham o mal estar. Será trabalhada a prevenção de doenças através de atividades físicas, com objetivo de melhorar a prevenção em detrimento da correção.

As ações profiláticas, não só para a questão da saúde física, serão necessárias. É necessário levar em consideração a relação do bem estar mental. "Num mundo onde tudo é correria e estresse, as pessoas estão cada vez mais expostas a algum tipo de doença psicológica"[2]. Na atualidade a depressão é um dos fatores que de forma expressiva contraria o bem estar na vida sócio econômica do indivíduo.

Ao contrário do que muitos pensam, educação física e educação financeira tem uma estreita ligação. A prática de atividades físicas em conjunto com alimentação balanceada auxilia no desenvolvimento do corpo mais saudável.

Quando se tem a saúde perfeita são evitados gastos, por exemplo, uma ida por semana a uma rede de *fast food* ou sanduiches com custo em média 20 reais cada, geram em um mês R$80,00 (oitenta reais) de gasto. Caso esse gasto não ocorra serão economizados e em um ano, R$960,00 (Novecentos e sessenta) reais não gastos com alimentos nocivos à saúde. Logo, uma dieta balanceada junto com exercícios físicos contribui para manter a saúde física, mental e apoio a um equilíbrio financeiro.

DISCIPLINA GEOGRAFIA

A educação financeira na disciplina de geografia será introduzida para os alunos de maneira em consonância com ações normativas da BNCC.

Será entregue um papel para a criança com imagens de alimentos como arroz, feijão entre outros alimentos após apresentar os mesmos conceitos de cesta básica. E a criança poderá colar as imagens na folha com alimentos que a Dieese apresenta em Minas Gerais e o Estado do Maranhão. Estes alimentos compõe a base alimentar necessária para cada região.

Esta ação levará a possiblidade de construção de tabelas com os respectivos preços para cada região. Valores estes que deverão ser pesquisados via troca de informações pela Empresa de Correios e Telégrafos. Será uma forma de incentivar a permuta de informações deixando de lado um pouco a questão tecnológica e incentivando o desenvolvimento da escrita e leitura de correspondências postais.

E sobre a relação com a cultura será pesquisado também as características culturais, através da Antropologia Alimentar.

Segundo Maria Leonardo, (2009,p.1),

2 As dez doenças psicológicas que mais afetam o mundo.

> A cultura alimentar brasileira traz em si um "*mix*" de diferentes culturas em sua formação, tais como a africana, a portuguesa, a européia e a indígena. Ao pensar na importância dos frutos e hortaliças na alimentação, é preciso pensar em termos de provocar mudanças de hábitos alimentares. [...]O poder manipulador de hábitos é outro aspecto importante onde certos hábitos são transmitidos. Certos interesses comerciais de um produto se transformam em poder absoluto quando ocorre indução e coerção à aquisição do mesmo produto. O abalo dos modelos tradicionais de autoridade e poder decorrem na medida em que uma proposta de mudança é feita.

São características regionais, que a partir de pesquisas antropológicas, permite a possiblidade inclusive de caracterizar determinadas frações sociais, com maior ou menor intensidade.

DISCIPLINA HISTÓRIA

Educar-se financeiramente e ter controle sobre suas finanças e isto vem desde a história, perfazendo reflexões a cerca do cotidiano que nos cercam. Será apresentada a origem do sal enquanto elemento de permuta. Moda de troca. Ainda dentro do aspecto informacional apresentar-se-á historia das moedas, do dinheiro, a qual foi, e ainda o é para atualidade, primordial nas relações de troca, na qual serve de balizamento para possiblidades de trocas justas.

A intenção é mostrar aos Alunos a evolução da moeda desde os primórdios da antiguidade, ate a unidade monetária atual. A partir deste momento o aluno não só irá aprender a usar a Educação Financeira em prol de uma vida econômica mais saudável, mas também o contexto histórico a respeito das relações sociais de produção e sua construção valorativa.

DISCIPLINA MATEMÁTICA

O projeto a ser desenvolvido busca contribuir para formação de consumidores capacitados e consciencioso de seus atos enquanto sujeitos ativos de sua história. É importante que cada pessoa saiba administrar seus proventos buscando descomplicar sua relação com o dinheiro. Além do exposto necessário também que o cidadão se torne um ser critico e apresente maneiras para se adquirir produtos, ainda que contrarie a posição do pedagogo que aplica o projeto atual. Desta forma estará o aluno agindo de forma consciente buscando alternativas para valorizar ainda mais o seu ganho.

De acordo com Hoffman e Moro (2013,p.47-48),

> Dentre as múltiplas formas de manifestação da matemática na atividade humana, talvez a mais recorrente seja a atividade econômica. É nela que as operações matemáticas encontram amplo espaço de aplicação, sendo imprescindíveis à prática de trocas mercantis. Talvez por isso os problemas de caráter financeiro e econômico protagonizem, em muitos livros, a

> contextualização textual dos problemas matemáticos numa função semiótica. De simples transação de compra e venda em um supermercado a complexas análises do comportamento de ativos financeiros, a matemática opera como instrumento indispensável à ação econômica. Ainda que para as transações mais frequentes a matemática elementar seja suficiente, seu uso cotidiano para a tomada de decisão econômica – a exemplo das compras a é ainda bastante limitado, fazendo-se acompanhar, muitas vezes, de endividamento.

O limite a que se refere os autores pode ser delegado a falta de práticas envolvendo falta de desenvolvimento de projetos pertinentes à educação financeira associada à Matemática.

Neste contexto será desenvolvido um trabalho com os alunos, os quais farão contato com instituição de ensino do Estado do Maranhão, via ECT, conforme será abordado na parte de língua Portuguesa, com objetivo de conseguir preços da cesta básica, apresentada pelo DIEESE, relacionado por regiões e Estados.

Essa permuta de informações entre alunos das instituições aqui, em Minas Gerais, envolvidas juntamente instituições do Maranhão, fará com que os alunos aprendam a exercitar o ato de escrever, ler e interpretar, já que para este momento nenhuma tecnologia será utilizada. Serão construídos gráficos, tabelas, trabalhando percentual com os alunos e problemas matemáticos para os mesmos em momento apropriado resolverem.

DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA

Em relação a esta disciplina serão trabalhados:

- aspectos conceituais de comunicação
- variedade linguística
- tipos de comunicação.

Será apresentado aos alunos conceitos de comunicação, tomando como base obras veiculadas pelo Ministério da Educação (2006), Bordenave (1993), Braga e Calazans (2001).

Logo a seguir os alunos terão contato com meios de comunicação, de forma prática, com manuseio de envelopes utilizados geralmente para postagem via Empresa de Correios e Telégrafos. A ideia neste momento é incentivar os alunos a escrever cartas e trocar mensagens, que não sejam neste momento via elementos midiáticos, desenvolvendo assim escrita, leitura, interpretação nos moldes antes revolução digital.

As cartas serão encaminhadas para alunos do curso de Pedagogia de instituição no Maranhão, e que possam permitir que Minas Gerais conheça os valores praticados no mercado daquele Estado, referente a cestas básicas pré apresentadas pela disciplina de matemática, via DIEESE.

Outra questão a ser trabalhada são as variações linguísticas demonstrando as

diferenças de nomenclaturas tratadas em território brasileiro quando se feferem ao mesmo produto.

Conforme BESSA (2006,p.20), ocorre, “A comunicação direta e imediata acontece quando as pessoas estão cara a cara. Elas se relacionam, principalmente, por meio da fala e da gesticulação”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão registrados a partir do desenvolvimento do projeto no formato de mapeamento de rede. Desta forma será possível analisar quais foram as disciplinas que apresentaram mais pontos de interrogação.

A aplicação de sistemas de avaliação e análise, a posteriori, certamente renderão a serem expressos ao final do projeto, que ocorrerá no mês de novembro, fechando um ciclo de pesquisa, a respeito da aplicação da educação financeira, em modalidade interdisciplinar, no ensino fundamental anos iniciais.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

O conhecimento adquirido a partir da execução deste projeto, iniciado com aplicação conceitual de educação financeira para alunos do curso de graduação, conforme apresentado na introdução, despertou o interesse nos alunos em entender a dinâmica da interdisciplinaridade.

A necessidade em procurar equilíbrio para o bem estar e saúde para as finanças, foi outro momento de destaque nas primeiras aulas a respeito do envolvimento do projeto. Bem estar financeiro por vezes significa bem estar econômico, porém sobretudo também bem estar social. A harmonia em um lar as vezes pode ser quebrada em função das impossibilidades de controle dos proventos.

A necessidade de se ter uma economia mais estável, de manter um bom orçamento familiar, de diminuir os endividamentos foi o que deixou bastante claro para que houvesse uma intervenção no modo de ensino, inserindo a Educação Financeira. E isso só foi possível com a criação da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) com o decreto 7397/2010, de 22 de dezembro de 2010, publicado no Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 2010.

Este trabalho procura mostrar de forma clara e ampla que a escola deve trazer um diferencial no sistema educacional a nível que promova uma tomada de consciência nos alunos com relação a importância da Educação Financeira na vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Banco Central do Brasil. **O Banco Central e a Educação Financeira**. Disponível em: https://www.bcb.gov.br/acessoinformacao/legado?url=https:%2F%2Fwww.bcb.gov.br%2Fpre%2Fbcuniversidade%2FintroducaoPEF.asp. Acesso em: 01/06/2018.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Bessa, Dante Diniz. **Teorias da comunicação** / Dante Diniz Bessa. –Brasília : Universidade de Brasília, 2006

BRASIL. MEC: Ministério da Educação. **Educação é a base**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 04/06/2019.

_______. _____:___________________. **Base Nacional Curricular Comum**. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/. Acesso em: 04/06/2019.

CORDEIRO, Nilton José Neves; COSTA, Manoel Guto Vasconcelos; SILVA, Márcio Nascimento da. EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO BRASIL: UMA PERSPECTIVA PANORÂMICA. **Ensino da Matemática em Debate** (ISSN 2358-4122), [S.l.], v. 5, n. 1, p. 69 - 84, jun. 2018. ISSN 2358-4122. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/emd/article/view/36841>. Acesso em: 03 jun. 2019.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade:** história e pesquisa. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.

________________. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 13.ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Práxis).

HOFMANN, R. M.; MORO, M. L. F. **Educação matemática e educação financeira**: perspectivas para a ENEF. Zetetike, v. 20, n. 2, p. 37-54, 8 maio 2013.

LEONARDO, Maria. ANTROPOLOGIA DA ALIMENTAÇÃO. **Revista Antropos** – Volume 3, Ano 2, Dezembro de 2009. ISSN 1982-1050 Disponível em: http://revista.antropos.com.br/downloads/dez2009/Artigo%201%20-%20Anntropologia%20da%20Alimenta%E7%E3o%20-%20Maria%20Leonardo.pdf. Acesso em: 03/06/2019.

PAVIANI, Jayme. Interdisciplinaridade: conceito e distinções. Porto Alegre: Edições Pyr, 2005.

PORTAL LAGARTENSE. **As 10 doenças psicológicas que mais afetam o mundo**. Sergipe. 2015. Disponível em: https://casule.com/as-10-doencas-psicologicas-que-mais-afetam-o-mundo/. Acesso em: 02/06/2019.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre. Artmed. 1998.

CAPÍTULO 6

EDUCACIÓN VIRTUAL: CONSIDERACIONES ACERCA DE LA COMUNICACIÓN EN ENTORNOS VIRTUALES

Data de aceite: 26/01/2021

Mirta Gladis Fernández
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y Agrimensura, UNNE

María Viviana Godoy
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y Agrimensura, UNNE

RESUMEN: Al trabajar en enseñanza virtual, es ineludible conocer e incluir en las prácticas conceptos relacionados con la calidad comunicacional, reglas de cortesía y los modos conversacionales. La función tutorial y las tareas de redacción para la transmisión de conocimientos, ideas o mensajes, en la educación mediada tecnológicamente demanda un mayor dominio de competencias transversales, una de ellas es la comunicativa; a fin de poder utilizar con pertinencia pedagógica las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación) en proyectos de diferentes características. En tal sentido, este trabajo presenta experiencias de un Seminario-taller destinado a docentes universitarios (de diferentes disciplinas), con el objeto de promover en una unidad académica, la elaboración de proyectos innovadores a través de la educación virtual fundamentalmente. A partir del trabajo con diversos autores, se realizó el rediseño de producciones y el análisis de situaciones en entornos virtuales. Se realizó el estudio e identificación de aspectos en el acompañamiento del aprendizaje, contextualización, comunicabilidad, interlocución, calidad comunicacional, etc.; surgiendo el replanteo acerca de expresar intenciones, trasmitir mensajes, orientar a los estudiantes, presentar actividades, etc., de manera más adecuada a la modalidad. Se ponderó el fortalecimiento de habilidades comunicativas como parte sustantiva de la docencia virtual. Los resultados mostraron una serie de transformaciones importantes en el modo en el que los participantes abordaron la misión de hacer comunicable sus ideas. El trabajo tiene como objetivo exponer la experiencia y reflexionar, acerca de la importancia de la calidad comunicacional, para un correcto desempeño en la función mediadora; en la valiosa tarea de compartir experiencias, saberes y sentimientos, para crecer, para madurar, para educar en virtualidad… Se espera a través de acciones similares promover la educación virtual en la unidad académica y además que ésta sea de calidad, a fin responder a las expectativas de los estudiantes en contextos de virtualidad.

PALABRAS CLAVE: Calidad comunicacional, Mediación pedagógica, Docencia Virtual.

ABSTRACT: When working in virtual teaching, it is essential to knowing and including concepts related to communicational quality, courtesy rules and conversational modes in the practices. The tutorial function and the writing tasks for the transmission of knowledge, ideas or messages, in technologically mediated education demands a greater mastery of transversal competences, one of which is communicative; in order to be able to use ICT (Information and Communication Technologies) with pedagogical relevance in projects of different characteristics. In this sense,

this work presents experiences of a seminar-workshop aimed at university teachers (from different disciplines), in order to promote in an academic unit, the development of innovative projects through virtual education fundamentally. Based on the work with various authors, the redesign of productions and the analysis of situations in virtual environments was carried out. The study and identification of aspects in the monitoring of learning, contextualization, communicability, dialogue, communicational quality, etc,; emerging stakeout about about expressing intentions, transmitting messages, orienting students, presenting activities, etc, in a way that is more appropriate to the modality. The strengthening of communication skills was considered as a substantive part of virtual teaching. Result demonstrated a series of important transformations in the way in which the participants approached the mission of making their ideas communicable. This paper seeks to present the experience and reflect on the importance of communicational quality, for a correct performance in the mediating function; in the valuable task of sharing experiences, knowledge and feelings, to grow, to mature, to educate in virtuality... It's expected through similar actions to promote virtual education in the academic unit and also that it be of quality, in order to respond to the expectations of students in virtual contexts.
KEYWORDS: Communicational quality, Pedagogical mediation, Virtual Teaching.

DESCRIPCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA A RESOLVER Y ASPECTOS A MEJORAR

Siguiendo a Prieto Castillo, "la pedagogía se ocupa de la reflexión y la comprensión del aprendizaje con el propósito de no abandonar jamás a nadie". Explica el autor en su editorial que el abandono, con respecto al ser, se dice de muchas maneras… se dice, se practica, se manifiesta, se difunde, se irradia, se expande, se infiltra, se generaliza, se instala… Para evitar estas percepciones, "todos los que nos dedicamos a la educación virtual, debemos manejar conceptos relacionados con la calidad comunicacional" [1].

La experiencia educativa virtual se compone de procesos de aprendizaje atribuibles a la práctica presencial como dispositivo para generar conocimiento. Sin embargo, acarrea además un proceso de construcción constante, de apropiación de conocimientos: de la lectura e interpretación de los contenidos, la discusión y el intercambio con los pares y del entorno virtual [2].

En virtualidad hablar de la calidad implica entre otras cuestiones, dirigir la mirada del estudiante hacia la propuesta de enseñanza, al proceso de comunicación y a la interacción a partir de los contenidos y de las actividades de colaboración que se organicen [3].

La educación virtual facilita producir ofertas educativas enriquecidas, considerando el contexto actual y las demandas existentes, atento a la intencionalidad de crear proyectos didácticos originales y potentes, que den un paso adelante con respecto a las clases meramente transmisivas y rutinarias, basadas en medios tecnológicos. Para ello, además de habilidades técnicas, se interpela a repensar como se concibe la transmisión de los conocimientos y tomar compromisos con nuevas creaciones pedagógicas que atiendan la

calidad de las mismas [4].

La educación a virtual debe privilegiar la producción de buenos materiales para el estudio, la claridad en la comunicación con los docentes para favorecer los procesos comprensivos y el intercambio entre pares a fin de evitar la deserción en los procesos de enseñanza aprendizaje [4] [5]. Por tanto, una aproximación al mejoramiento de los procesos de comunicación en la enseñanza y aprendizaje involucra un abordaje integral de la calidad comunicativa.

BREVE DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE INTERVENCIÓN

El trabajo expone los resultados de experiencias de una propuesta de enseñanza denominada "Elaboración de ofertas educativas virtuales desde una perspectiva práctica"; una iniciativa destinada a brindar un espacio de capacitación a docentes de educación superior interesados en desarrollar trayectos formativos académicos de grado, postgrado o de actualización profesional en modalidad Virtual.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Centrado en la reflexión de la practicas comunicativas en la virtualidad y el fortalecimiento de las mismas, un eje transversal a todo seminario se orientó a la revisión de las producciones desarrollado por los docentes en cada una de las temáticas abordadas, procurando integrar las construcciones y en base a ello aportar creatividad y juicios personales, para alcanzar aprendizajes significativos de los futuros destinatarios de los cursos.

CONTEXTUALIZACIÓN – OBJETIVOS

Se ponderó:

- estudiar aspectos actitudinales y de comunicación en la virtualidad.
- aplicar los principios de comunicación en virtualidad, de un autor de referencia y con experticia en educación a distancia [1].

CONTENIDOS TRABAJADOS

El seminario taller, consistió en el acompañamiento para la formulación de propuestas formativas bajo la modalidad a distancia a través de diferentes temáticas:

I. Presentación y cronograma de un curso virtual.
II. Selección de recursos y elaboración de actividades
III. Herramientas para la comunicación

IV. Evaluación y seguimiento en un curso a distancia.

En los Módulos I y II se delinearon las temáticas, se definieron herramientas y recursos para la construcción de estrategias didácticas en el aula virtual de un curso.

En el Módulo III, el eje se centró en abordar la cuestión comunicativa. Se presentaron y discutieron consideraciones vinculadas al rol tutorial, como un componente primordial en el sostenimiento y contención de los participantes de una oferta educativa virtual. Se trabajaron aspectos, tales como:

- *promoción y acompañamiento del aprendizaje;*
- *contextualización;*
- *comunicabilidad;*
- *interlocución;*
- *calidad comunicacional;*
- *serio manejo de la información;*
- *serenidad;*
- *buen trato;*
- *intercambios entre personas en la virtualidad.*

Los participantes del curso mostraron un matiz de reacciones, vinculadas a sus propias prácticas habituales en las redacciones, dado que hasta ese momento se habían enfocado principalmente en el uso de las tecnologías como mediadoras del proceso de enseñanza aprendizaje.

ESPACIOS CURRICULARES INVOLUCRADOS

La propuesta se desarrolló en el marco de un curso de actualización destinado a docentes de una facultad, a fin de fortalecer competencias en el diseño de ofertas educativas totalmente cien por ciento virtuales.

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS MEDIANTE EL USO DE LAS TIC

La metodología general del curso, tal como se muestra en la **Fig. 1**, consistió en la realización de un anteproyecto o bosquejo de las líneas temáticas y cronograma de un curso virtual modelo; su diseño en el entorno virtual Moodle y luego de avanzada la producción se desarrollaron actividades alternativas, con la misma finalidad:

I. Revisión de mi propuesta

II. Estudio de casos

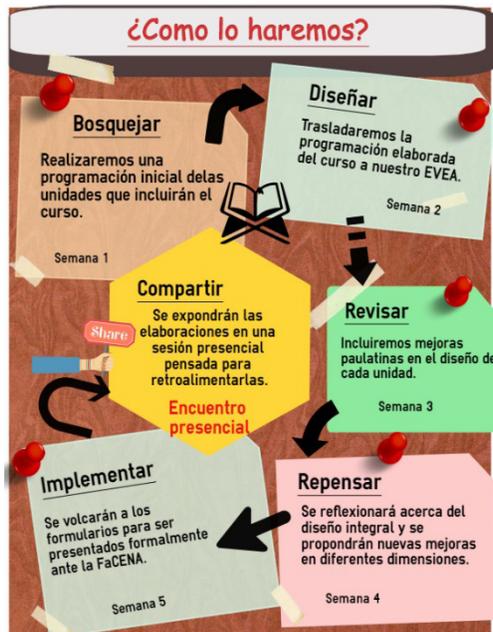



Fig. 1. Metodología del curso desarrollado.

Por tanto, haciendo hincapié en que la enseñanza a distancia persigue fuertemente el objetivo de propiciar en los participantes un aprendizaje independiente, se establecieron dos líneas de trabajos elegibles por los docentes:

i. Opción 1. Revisión de producción

La consigna en este caso se basó en retomar lo realizado hasta el momento en la plataforma del curso, intervenirlos y editarlos aplicando algunos de los nueve principios que propone el autor *Prieto Castillo* [1]. Seleccionar un componente de comunicación (un foro, una presentación del curso o de un bloque, un mensaje, etc.,) reconocerlos y mencionarlo en el espacio de foro propuesto.

En este caso se pretende reflexionar acerca de la comunicabilidad de las ideas y el potencial de incidencia que tiene en los participantes de un curso. Un ejemplo de dichas transformaciones se muestra en la **Fig. 2.** y **Fig. 3.** En la cual se reflejan a través del discurso un cambio actitudinal, respecto a la relación docente-alumno que se espera, se establezca en educación virtual.

ii. Opción 2. Estudio de casos

La consigna en este caso se basó en la selección de una de las situaciones, analizadas por los autores Bautista, Guillermo; Borges, Federico y Forés, Anna (Pag. 16) [6], y proponer una posible intervención simulando una comunicación en un foro o

mensaje, aplicando los principios del autor *Prieto Castillo [1]*. Reconocerlo y mencionarlo en el espacio de foro propuesto.

La idea es problematizar acerca de posibles escenarios que se presentan en un curso virtual.

ALGUNOS RESULTADOS OBTENIDOS…

Opción 1: Revisión de mi propuesta

Analizando mi presentación en el curso, la cual transcribo:

" Hola, soy ____________, pertenezco a la cátedra de Microbiología General.

El curso que les propongo tiene como objeto refrescar los conocimientos en el lavado y preparación de materiales y esterilización de los mismos para trabajar en un laboratorio de Microbiología. Es importante entender los diferentes métodos de esterilización y cuál puede ser aplicado según el material y el propósito que se busque. También vamos a hablar de la preparación y esterilización de medios de cultivo, proceso tan importante para arribar a un buen resultado en el diagnóstico microbiológico.

Espero sea de su agrado y de utilidad

Saludos"

Fig. 2. Elaboración de presentación en un curso virtual

La participante en este caso reconoce y adiciona las aportaciones del autor vinculadas al *principio uno* de "*Promoción y acompañamiento del aprendizaje*"; el cual propone una constante presencia del tutor a fin de que el alumno perciba el acompañamiento constante, impulsado y contenido durante este proceso de aprendizaje. Por otra añade cuestiones relacionadas con el *principio dos* de "*Contextualización*", resaltando la importancia que tiene conocer a la persona con quien interactúa, ya sea como docente, tutor o compañero de curso, que se espera hagan las relaciones en la virtualidad más enriquecedoras y participativas. La docente, por tanto, re elabora su presentación como se muestra en la **Fig. 3.**

"Hola, soy I.... soy *Bioquímica, docente de* la cátedra de Microbiología General *de la carrera de Bioquímica en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y Agrimensura de la UNNE. Esta universidad se encuentra en la ciudad de Corrientes, a orillas del majestuoso río Paraná y capital Nacional del Carnaval y el Chamamé.*

El curso que les propongo tiene como objeto refrescar los conocimientos en el lavado y preparación de materiales y esterilización de los mismos para trabajar en un laboratorio de Microbiología. Es importante entender los diferentes métodos de esterilización y cuál puede ser aplicado según el material y el propósito que se busque. También vamos a hablar de la preparación y esterilización de medios de cultivo, proceso tan importante para arribar a un buen resultado en el diagnóstico microbiológico.

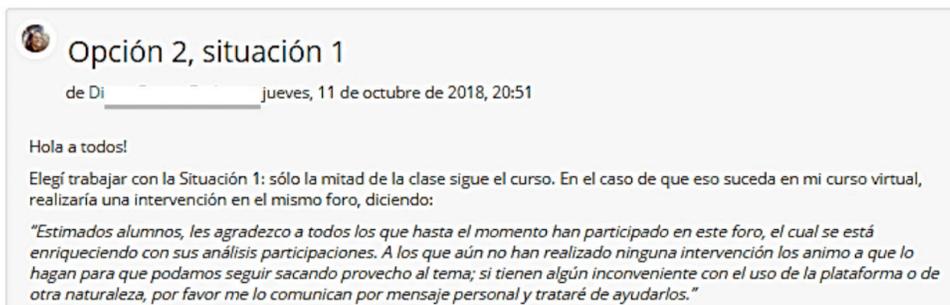
Les doy la bienvenida a esta propuesta que espero sea de su agrado y de utilidad. *A través de las semanas en que vayamos trabajando los diferentes módulos vamos a ir conociéndonos y aprendiendo juntos, ya que cada uno puede aportar su experiencia a través de los foros habilitados para tal fin.*

Como directora del curso y tutora, estoy para solucionar y despejar cualquier duda, así que no duden en contactarse.

Les deseo una buena y amena cursada.

Saludos"

Fig. 3. Ejemplo de aplicación de los principios de Prieto Castillo en presentación de un curso.

Un ejemplo de la *Opción 2: Estudio de casos*, en que el docente selecciona una potencial situación en el desarrollo de un curso virtual en que "Sólo la mitad de la clase sigue el curso", se muestran en la **Fig. 4.**

Opción 2, situación 1

de Di jueves, 11 de octubre de 2018, 20:51

Hola a todos!

Elegí trabajar con la Situación 1: sólo la mitad de la clase sigue el curso. En el caso de que eso suceda en mi curso virtual, realizaría una intervención en el mismo foro, diciendo:

"Estimados alumnos, les agradezco a todos los que hasta el momento han participado en este foro, el cual se está enriqueciendo con sus análisis participaciones. A los que aún no han realizado ninguna intervención los animo a que lo hagan para que podamos seguir sacando provecho al tema; si tienen algún inconveniente con el uso de la plataforma o de otra naturaleza, por favor me lo comunican por mensaje personal y trataré de ayudarlos."

Fig. 4. Ejemplo de aplicación de los principios de Prieto Castillo en Estudio de caso.

La docente hace alusión a la incorporación de las concepciones de Prieto Castillo, en referencia a la totalidad de los principios propuestos.

Otro ejemplo de la Opción 2 de trabajo, se muestra a continuación, en la **Fig. 5**.

Opción 2: Estudio de casos. "Exceso de consultas al docente»

Luego de responder de manera personal y privada a los mensajes realizaría la siguiente intervención en el foro:

"Estimados Alumnos, gracias a todos por participar de las actividades y hacerme consultas específicas vía mensajes privados. Resulta gratificante ver su interés y motivación por seguir los avances del curso, sin embargo dado que hay muchas consultas recibida que me han enviado que veo son comunes a varios alumnos, les sugiero realizarlas a través de la herramienta ***foro****. De este modo todos los alumnos pueden beneficiarse con la respuesta y asimismo también colaborar en responderlas o aclarar entre todos las dudas"*

Principios Identificados:

Ppio. de promoción y acompañamiento del aprendizaje: Se responde por un lado al alumno y a su vez se motiva e impulsa la participación.

Ppio.de comunicabilidad: Para tender un puente entre docentes y estudiantes

Ppio. de calidad comunicacional: Mensaje bien redactado y tratando de ser lo más claro posible.

Principio de buen trato: La propuesta no es imposible de realizar

Principio de intercambio entre personas adultas: reconocemos al alumnado como personas adultas

Enlace permanente | Editar | Borrar | Responder

Fig. 5. Otro ejemplo de aplicación de los principios de Prieto Castillo en el Estudio de casos.

En este caso, la participante hace alusión de los principios identificados y los explica brevemente.

Habilidades / competencias comunicativas y digitales

Los docentes en general se apropiaron de las herramientas sugeridas, y las introdujeron en sus ofertas educativas virtuales. Se trabajó fuertemente desde el punto de vista del rol tutorial, en diferentes aspectos y componentes comunicativos, desde lo textual a lo visual; desde un planteo general de una temática, hasta una comunicación personalizada vía mensajería.

Impacto y evaluación de la experiencia

Tal como se mencionó, la experiencia generó respuestas de variados matices en relación al replanteo de las formas instruccionales que en general un docente enuncia su discurso cuando se comunica, de diferentes maneras en virtualidad. Los participantes destacaron la importancia de encarar la temática, en el sentido de ir transformando sus prácticas comunicativas habituales. Asimismo, lo más reconfortante, fue el cambio actitudinal en la comunicación dentro del espacio de interacción tanto entre sus pares como con la docente tutora de la propuesta formativa, lográndose un aprendizaje significativo de los conceptos.

REFERENCIAS

[1] Castillo, D. P. (2012). Propuestas de principios para la práctica de la tutoría virtual. Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación, (117), 37-40.

[2] Moreira-Segura, C., Delgadillo-EspinozaLa B. (2015). La virtualidad en los procesos educativos: reflexiones teóricas sobre su implementación. Tecnología en Marcha. Vol. 28, Nº 1, Enero-Marzo. Pág 121-129

[3] Fainholc, B. (2004). La calidad en la educación a distancia continúa siendo un tema muy complejo. Revista de Educación a Distancia, (12).

[4] Lion C., Mansur A. y Lombardo C. (2015) Perspectivas y constructos para una educación a distancia re-concebida. Revista del IICE /37. ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea)

[5] Orellana, D., Segovia, N., & Cánovas, B. R. (2020). El abandono estudiantil en programas de educación superior virtual: revisión de literatura. Revista de la Educación Superior, 49(194), 45-62.

[6] Guillermo, Bautista, Borges, F., & Forés, A. (2006). Didáctica Universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza–Aprendizaje. Madrid: Narcea.

CAPÍTULO 7

FORMAÇÃO POLICIAL COMPARADA: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA POLÍCIA ALEMÃ

Data de aceite: 26/01/2021

Benôni Cavalcanti Pereira
Academia Integrada de Defesa Social – BRASIL
Recife-PE

Emílio Luiz Sukar Neto
Polícia Militar de Pernambuco - BRASIL
Recife-PE

Andreas Schurig
Polizeischule - ALEMANHA
Bruchsal

Andreas Krauss
Polizeischule - ALEMANHA
Bruchsal

RESUMO: O presente texto retrata parte dos estudos de doutoramento que teve por base o debate no campo da segurança pública, especificamente em termos da política de formação policial, associado ao relato de experiência de uma visita técnica realizada na Escola de Polícia localizada na Alemanha, numa visão comparada com a formação policial no Brasil, a partir da realidade do estado de Pernambuco. Partiu-se do surgimento das políticas nacionais para ações formativas dos profissionais de segurança pública que desencadearam mudanças na formação policial, consolidando o status profissional. Neste estudo comparado ancorou-se nas transformações da política formativa dos policiais no Brasil e na perspectiva básica da formação policial, a partir do que foi vivenciado na Polícia do Estado de Baden Württemberg (BW) - Alemanha, local em que se situa a mais antiga Universidade da Polícia (Hochschule für Polizei), escola profissional responsável pela formação de policiais naquele Estado alemão. Os resultados denotaram aproximações de eixos formativos importantes e distanciamentos em relação ao tempo de formação policial e à ampla utilização de práticas policiais e estágios destinados a consolidar o processo formativo. Desta forma, espera-se contribuir com novas reflexões, no sentido de promover avanços na formação policial no Brasil, fortalecendo o *status* profissional daquele que é um dos responsáveis por garantir a segurança pública no país.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Policial. Política Formativa. Profissional de Segurança Pública

COMPARED POLICE TRAINING: REFLECTIONS ON THE EXPERIENCE OF PROFESSIONAL QUALIFICATION IN GERMAN POLICE

ABSTRACT The present text portrays part of the doctoral studies that were based on the debate in the field of public security, specifically in terms of police training policy, associated with the experience report of a technical visit carried out at the Police School located in Germany, in a perspective compared to police training in Brazil, based on the reality of the state of Pernambuco. It started with the emergence of national policies for training actions for public security professionals that triggered changes in police training, consolidating professional status.

In this comparative study it was anchored in the transformations of the police training policy in Brazil and in the basic perspective of police training, from what was experienced in the State Police of Baden Württemberg (BW) - Germany, where the oldest is located Police University (Hochschule für Polizei), professional school responsible for training police officers in that German state. The results showed approximations of important training axes and distances in relation to the time of police training and the wide use of police practices and internships aimed at consolidating the training process. Thus, it is expected to contribute with new reflections, in order to promote advances in police training in Brazil, strengthening the professional status of those who are responsible for ensuring public safety in the country.
KEYWORDS: Police Training. Formative Policy. Public Safety Professional.

1 I INTRODUÇÃO

Diante do cenário atual de (in)segurança pública no Brasil e no Mundo, cada vez mais vem sendo promovidos estudos e pesquisas nessa área, em especial no que tange à política de formação policial, ou seja, na qualificação dos profissionais de segurança pública. Isto altera o corpo de conhecimento definido para exercer sua função social, implicando em transformações que vai impactando a realidade do ensino e das políticas formativas desta importante profissão.

Os estudos e relatos aqui apresentados foram oriundos da pesquisa de doutoramento na área de educação, imersos no contexto do amadurecimento das políticas nacionais para ações formativas dos profissionais de segurança pública, as quais permitiram destacar aspectos próprios da formação profissional dos policiais militares do estado de Pernambuco Brasil, bem como da visita técnica realizada no estado de Baden Württemberg (BW) - Alemanha, local em que se situa a mais antiga Universidade da Polícia (Hochschule für Polizei), escola profissional responsável pela formação de policiais naquele Estado alemão.

Neste sentido, surgiu a necessidade de relatar a experiência vivenciada sob uma perspectiva comparada com os estudos das transformações presente nas políticas de segurança pública, que vêm mobilizando formadores e profissionais que atuam na gestão acadêmica da formação policial, no Brasil e no Mundo.

Desta forma, teve-se como objetivo principal realizar aproximações e distanciamentos em relação aos aspectos que permeiam a formação policial nos ambientes pesquisados, considerando o contexto das políticas que visam formar candidatos que escolheram o exercício profissional de garantir a segurança pública no seu respectivo país.

Diante da compreensão de que a escolha de um método de pesquisa depende, antes de tudo, da natureza do problema que se quer investigar (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), foi feita a opção pela abordagem qualitativa. Nesse sentido, filiou-se a Minayo (2004, p. 102) na linha de que, numa “busca qualitativa, preocupamo-nos menos com a generalização e mais com o aprofundamento e abrangência da compreensão seja de um grupo social, de uma organização, de uma instituição”. Isto porque a formação policial no Brasil está repleta de elementos transformativos e a realidade formativa na Alemanha apresenta características,

ao mesmo tempo, distintas e similares.

No propósito de dar conta do objetivo traçado, optou-se por descrever a realidade formativa dos policiais na Academia Integrada de Defesa Social (ACIDES), na sua relação com os aspectos vivenciados e, consequentemente, relatos acerca dos elementos que permeiam as políticas de formação policial na Alemanha, finalizando com as considerações a respeito das aproximações e distanciamentos observados.

Por fim, espera-se que os estudos aqui apresentados e o relato de experiência descrito possam contribuir para novas reflexões sobre a formação policial e ampliar os caminhos no enfrentamento aos desafios postos à segurança pública, na missão de garantir a paz social e o bem-estar dos indivíduos, no seio de suas comunidades.

2 | O CONTEXTO DE MUDANÇAS NA FORMAÇÂO PROFISSIONAL DO POLICIAL

É visível que a sociedade brasileira clama por respostas imediatas às demandas e pressões para melhoria da segurança pública no país. Este tem sido o eixo condutor para diversas pesquisas e propostas na área de segurança pública, inclusive tratando da formação policial (MUNIZ, 2001; SAPORI, 2007; PONCIONI, 2012), com apresentação de indicadores e reflexões de amplitudes diversas para a área de segurança pública, em especial, para as organizações policiais.

Estudos internacionais, como o de Bayley (2002), também já evidenciaram que a mudança do modelo de atuação policial, alicerçado pela formação profissional, *é* um caminho mais eficiente para fazer avançar os padrões de policiamento na busca de resolução dos problemas sociais.

Partindo deste contexto de desafios no campo da segurança pública, os estudos vêm denotando que *é preciso* promover mudanças na formação policial, transportando-a para uma base mais profissional, é reconhecer que o momento atual requer transformações significativas, entendidas como indispensáveis para rever este processo formativo (SAPORI, 2007; PONCIONI, 2012; PEREIRA, 2013).

Nesse cenário de transformações e mudanças requeridas em torno da formação profissional do policial, a partir das circunstâncias sociais que incorporaram novos conhecimentos à profissão, as bases de sua formação profissional vêm sofrendo mudanças significativas. Esses conhecimentos incorporados assumem um maior grau de complexidade em decorrência dos novos parâmetros formativos – advindos do estatuto de ensino policial militar – exigindo, portanto, reconfigurações na formação policial, tanto no que se refere à política formativa, quanto à forma de ensinar.

Nesse quadro, as Academias que lidam com a formação policial são desafiadas a refletir sobre uma perspectiva de desenvolvimento profissional que leve o aluno em formação a expandir sua capacidade de comunicação, negociação e resolução de

problemas complexos, sua habilidade para administrar o uso da força, para gerenciar informações, serviços e crise, sua capacidade de aprender a aprender, seu preparo para lidar com a complexidade, o risco e a incerteza (BRASIL, 2014).

Assim, o estatuto de *ensino policial* presente nas diretrizes nacionais para formação do profissional de segurança pública contempla os três eixos de formação policial: legal, ético e técnico. O foco passa a ser a área de competências e habilidades, para atuar como profissional crítico/reflexivo, no sentido de consolidar uma prática de ensino problematizadora, segundo os princípios explicitados no quadro abaixo:

Princípios	**Foco**
Ético	1. Compatibilidade entre Direitos Humanos e Eficiência Policial; 2. Compreensão e valorização das diferenças.
Educacional	1. Flexibilidade, diversificação e transformação; 2. Abrangência e capilaridade; 3. Qualidade e atualização permanente; 4. Articulação, continuidade e regularidade.
Didático-Pedagógico	1. Valorização do conhecimento anterior; 2. Universalidade; 3. Interdisciplinaridade, Transversalidade e Reconstrução Democrática de Saberes.

Quadro 1 - Referencial para as ações formativas dos profissionais da área de segurança pública

Fonte: Brasil (2014).

Portando, desde o advento das diretrizes nacionais (BRASIL, 2000, 2001, 2003, 2007, 2009, 2014), o ensino policial no Brasil vem se modificando no sentido de consolidar o status de profissional de segurança pública. Para tanto, tais diretrizes contemplam um conjunto de princípios e dimensões que deve ser mobilizado por aqueles que atuam na formação policial, no âmbito de um conjunto de saberes próprios e específicos, em especial no que se refere à formação de um profissional de segurança pública, cuja missão constitucional é exercer sua função social em termos de policiamento ostensivo e preventivo.

3 I SOBRE A FORMAÇÃO POLICIAL NA ACIDES (PERNAMBUCO/BRASIL)

No estado de Pernambuco, a Academia integrada de Defesa Social (ACIDES) é a Instituição de Ensino responsável pelas políticas formativas estaduais de formação dos profissionais de segurança pública, vivenciando um momento de mudança iniciada no ano de 2005, por força de lei, passando as Academias da Polícia Militar e da Policia Civil, bem como as do Corpo de Bombeiro Militar, a fazerem parte de uma Academia Integrada, tomando como referência o modelo estabelecido nas políticas nacionais da Secretaria

Nacional de Segurança Pública (SENASP).

Assim, a ACIDES foi criada através da Lei Complementar nº 066, de 19 de janeiro de 2005 com explícito propósito de desativar as antigas estruturas, assumindo o objetivo de preparar o ingresso, a formação e o aperfeiçoamento das autoridades policiais civis, servidores policiais civis, militares e bombeiros militares do Estado, policial técnico-científico, peritos, médicos legistas, datiloscopistas. (PERNAMBUCO, 2005a).

Sua regulamentação se deu por meio do Decreto nº 28.486, de 17 de outubro de 2005, com advento do regulamento geral da ACIDES. Em 06 de julho de 2007, criou o cadastro estadual de especialistas, seu banco de dados do corpo docente temporário, reformulando-o e adequando-o às novas exigências das diretrizes nacionais e estaduais em 22 de agosto de 2009 (PERNAMBUCO, 2005b, 2007, 2009). Em 2015, já possuía mais três mil e trezentos especialistas no conhecimento e no ensino de temas relativos à defesa social, atuantes nos mais diversos cursos destinados à formação e à capacitação dos integrantes da Secretaria de Defesa Social (SDS).

Segundo a referida normativa, para ingresso no corpo docente da ACIDES é necessário estar com seus respectivos currículos acadêmicos devidamente atualizados e cadastrados na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com validade de dois anos da última atualização e, além disso, possuir um dos seguintes cursos: Curso de Formação de Facilitadores de Aprendizagem fornecido pelo Instituto de Recursos Humanos do Estado de Pernambuco; Curso de Pedagogia ou Licenciatura; Curso de pós-graduação em Formação de Educadores; ou, Curso de Formação de Formadores, oferecido pela SENASP.

Convém também destacar que o acima mencionado Curso de Formação de Formadores, na modalidade de Ensino a Distância, consiste numa das ações planejadas da SENASP para operacionalizar os elementos presentes na Matriz Curriculares Nacional (MCN).

No período de 2005 a 2008, a SENASP, em parceria com o Comitê Internacional da Cruz Vermelha, realizou seis seminários regionais, denominados Matriz Curricular em Movimento, destinados à equipe técnica e aos docentes das instituições de ensino de segurança pública [...] Esses seminários possibilitaram a apresentação dos fundamentos didático-metodológicos presentes na Matriz, a discussão sobre as disciplinas da malha curricular e a transversalidade dos direitos humanos, bem como reflexões sobre a prática pedagógica e sobre o papel intencional do planejamento e execução das ações formativas (BRASIL, 2014, p. 11).

Observou-se, portanto, que a ACIDES, seguindo orientações nacionais, vai adotando critérios definidos para ingresso no corpo de docentes destinado a atuar no ensino policial. Embora ainda abrangentes, constituem-se em indícios de intencionalidade na busca de aproximações com a função docente, já que é exigida, portanto, uma qualificação mínima e voltada ao exercício da função de ensinar no âmbito da ACIDES.

Pelas normativas estaduais, os formadores devem, portanto, estar igualmente alinhados com as políticas nacionais, sendo estimulados a desenvolver sua prática formativa no âmbito de uma função docente. Isto fica mais evidente numa passagem da MCN acerca de elementos cruciais para sua própria efetivação no contexto de um ensino policial, pois para uma abordagem curricular por competência “mudanças na metodologia de ensino são decisivas e pressupõe o rompimento com práticas docentes conservadoras e a exigência de espaços para a reflexão e discussão, pelos docentes e discentes, na efetivação de uma práxis pedagógica mais humana” (BRASIL, 2014, p. 59-60).

Neste contexto, a ACIDES vai alinhando cada vez mais suas políticas formativas às diretrizes nacionais, impactando os cursos de formação profissional para ingressos nas carreiras policiais no estado de Pernambuco. No caso deste estudo, o objeto específico é a carreira policial militar, cuja missão institucional é executar o policiamento ostensivo e preventivo, na garantia da ordem pública.

Convém ressaltar que o ingresso na carreira policial militar se dá de duas formas: ou se começa na carreira de Praça ou na de Oficial. Na de Praças, a denominação inicial é a de Soldado PM após o Curso de Formação e Habilitação de Praças (CFHP), ingressando na carreira de militar estadual, prontos para exercer as atividades de policiamento ostensivo e preventivo. Na de Oficial, cuja primeira patente é a de 2° Tenente PM, após o Curso de Formação de Oficias (CFO/PM), sua formação policial é a de mais alta porta de entrada na Corporação, e que, de acordo com estrutura organizacional e as legislações específicas, estes profissionais são formados para exercerem também as funções de comando, direção das atividades administrativas e operacionais, além de implementadores das políticas institucionais.

Com o advento de uma nova lei de ingresso na PMPE, a carreira de Praças manteve a entrada após concurso de nível médio, entretanto houve alteração na carreira de Oficial, de forma que passou a ser exigido do ingressante, a partir de 2012, o curso de Bacharelado em Direito, em especial para pleno exercício de suas atividades de Polícia Judiciária Militar, Operador do Direito no Comando das atividades de Policiamento Ostensivo e Preventivo, além de suas atribuições como Juiz Militar.

O CFHP PM é executado em período integral, de segunda a sábado, com liberações após finalização das atividades curriculares e extracurriculares, com duração entre 06 a 07 meses de curso, enquanto o CFO PM é no regime de internato, de segunda a sexta, totalizando mais de 12 meses de atividades formativas.

Nos Cursos de Formação Profissional realizado na ACIDES para ingresso na carreira de militar estadual (CFHP PM e CFO PM) têm-se as seguintes características especificadas no quadro a seguir:

Policial	Formação
Soldado PM ***(Carreira de Praças PM)***	- 06 meses de estudo (**mínimo**) - 01 mês de Estágio Supervisionado nas Unidades Operacionais designadas (**não há avaliação pela Academia**)
2° Tenente PM ***(Carreira de Oficiais PM)***	- 12 meses de estudo (**mínimo**) - 06 meses de Estágio Probatório de Oficiais nas Unidades Operacionais designadas (**não há avaliação pela Academia**) **(há avaliação por meio de ficha de conceito junto à própria Corporação)**

Quadro 2 – Qualificação Policial versus Formação Profissional

Fonte: ACIDES/PE

Nas malhas curriculares dos cursos de formação profissional, as disciplinas ministradas estão distribuídas em 02 (duas) matrizes distintas, uma comum e outra específica, contemplando os eixos a seguir:

1. Sistemas, Instituições e Gestão Integrada em Segurança Pública;
2. Violência, Crime e Controle Social;
3. Conhecimentos Jurídicos;
4. Modalidades de Gestão de Conflitos e Eventos Críticos;
5. Valorização Profissional e Saúde do Trabalhador;
6. Comunicação, Informação e Tecnologias em Segurança Pública;
7. Cultura, Cotidiano e Prática Reflexiva;
8. Funções, Técnicas e Procedimentos em Segurança Pública.

Quanto aos formadores, estudo de Pereira (2013) apontou que os professores atuantes nos cursos de formação policial da ACIDES são dotados de experiência administrativa e operacional, com formação específica na área do conhecimento das disciplinas, graduados e pós-graduados, além de serem dotados de experiência na atividade de docência, mais concentradas na área de ensino técnico-profissional (policial) e alguns deles com experiências no ensino superior.

4 I SOBRE A FORMAÇÃO POLICIAL NA UNIVERSIDADE DA POLÍCIA (BADEN WÜRTTEMBERG/ALEMANHA)

A República Federal da Alemanha está situada na Europa Central e limitada por nove países, sendo o quarto maior país da União Europeia ficando atrás apenas da França, Espanha e Suécia, com um território de mais de 350 mil km² de superfície e uma população de mais de 82 milhões de habitantes, dividida em 16 Estados (Länders). Seu sistema de

governo é parlamentarista, criado pela constituição de 1949, denominado *Lei Fundamental* (Grundgesetz), tendo o Poder Executivo dirigido pelo *Chanceler* Federal (Bundeskanzler), como chefe de governo, equivalendo ao cargo do primeiro-ministro de outros regimes parlamentaristas.

Na Alemanha, há uma nítida separação entre o que vem a ser segurança pública e defesa nacional, muito em função dos reflexos da segunda Guerra Mundial, ou seja, afeta diretamente as particularidades de ação da polícia e das forças armadas. Nos finais dos anos 70, a polícia alemã modificou suas patentes militares para civis, adotando um conceito de *polícia civil,* ao comparar com o modelo brasileiro, divididos entre dois ramos: *uniformizado e à paisana*. Todavia, é importante destacar que os pilares tradicionais da estrutura militar, como hierarquia e disciplina, permaneceram como norteadores nas instituições de segurança pública.

Segundo consta na Lei Fundamental (Grundgesetz), especificamente o disposto no artigo 30, cabe aos Estados Federados a responsabilidade pelo seu próprio policiamento, isto é, diferente do Brasil, cada Estado alemão determina as diretrizes de segurança, normatizando inclusive procedimentos de atuação da polícia, desde que não haja confronto com a lei fundamental. A estrutura das Polícias Estaduais na Alemanha está dividida da seguinte forma:

1. *Departamento de Polícia Criminal*, responsável pela investigação policial das infrações penais;

2. *Departamento de Polícia Estadual* para prevenção e repressão de pequenos delitos e polícia de trânsito;

3. *Polícia de Choque* ou corpo de intervenção para emprego em movimentos de massa e, apoio em grandes eventos e desastres naturais;

4. *Polícia Fluvial*, para patrulhamento dos rios e prevenção de eventos danosos que neles possam ocorrer;

5. *Divisão aérea*, para emprego em serviços de apoio aéreo, como a supervisão do trânsito;

6. *Serviços de operações especiais*, formado por policiais preparados para emprego em situações de alto risco (*Spezialeinsatzkommandos e o Mobile Einsatzkommandos*)

A escolha pela Polícia do Estado de Baden Württemberg (BW), na Alemanha, deu-se justamente por ser lá que se situa a mais antiga Universidade da Polícia (Hochschule für Polizei), escola profissional responsável pela formação de policiais naquele Estado alemão.

Fundado em 1979, como Colégio de Polícia de *Baden-Württemberg*, sob o nome de *Fachhochschule* (escola profissional) de Villingen-Schwenningen, tornou-se a instituição mais antiga de seu tipo na Alemanha. Posteriormente, houve uma renomeação para Universidade da Polícia de *Baden Württemberg*.

Esta instituição acadêmica tem a responsabilidade de recrutar, treinar e formar todos os policiais para desempenharem as diversas funções da atividade policial. Para isso estar organizada da seguinte forma:

1. Instituto de Gestão e Recrutamento de Pessoal
2. Instituto de Educação e Formação
3. Instituto de Educação Continuada
4. Departamento de Ciências Sociais
5. Departamento de Ciências do Direito
6. Departamento de Ciências Criminais
7. Ciências das Operações e da Liderança

O Instituto de Gestão e Recrutamento fica responsável por toda fase que antecede o treinamento do aluno, que vai desde a aplicação das provas que são iguais para todo o estado até a pesquisa psicossocial dos candidatos.

No Curso Básico para Policiais têm-se as seguintes características especificadas no quadro a seguir:

<table>
<tr><th>Polizei (Policial)</th><th>Ausbildung: (Formação)</th></tr>
<tr><td>Polizeimeisteranwärter (PMA)
Aspirante a Polícial Mestre</td><td>1 Jahr Polizeischule
(1 ano de estudo)
1 Jahr Praktikum Polizeirevier
(1 ano de estágio)
½ Jahr Polizeischule mit Prüfung
(06 meses de avaliação na Academia)</td></tr>
<tr><td>Polizeimeister (PM)
Policial Mestre</td><td rowspan="3">Streifendienst, Einsatzzug, BFE
(Treinamento de Patrulha e Emergências Policiais)</td></tr>
<tr><td>Polizeiobermeister (POM)
Policial mestre superior</td></tr>
<tr><td>Polizeihauptmeister (PHM) Policial Mestre Principal</td></tr>
</table>

Quadro 3 – Qualificação Policial versus Formação Profissional na Alemanha

Fonte: Hochschule für Polizei (Universidade de Polícia)

O Instituto de Formação e Educação é responsável pela formação básica do policial (candidato a mestre de polícia) durante 02 anos e 06 meses. A formação profissional se inicia com um curso básico de 12 meses, seguido de um estágio de 12 meses (06 meses de estágio introdutório e 06 meses de estágio de acompanhamento), desenvolvido nas delegacias de polícia das cidades, preferencialmente no local em que residem. Por fim, nos últimos 06 meses de formação profissional, o aluno será submetido a exames escritos e práticos para se tornar um mestre da polícia.

O Instituto de Educação Continuada promove, por sua vez, cursos de especialização nas áreas de operações e tráfego, combate à criminalidade, crimes cibernéticos, operações policias estrangeiras, entre outros.

Para ingressar no cargo mais elevado, chamado de Comissário, equivalente ao de Oficial, na carreira Policial Militar no Brasil, o aluno se submete a uma preparação de 45 meses, sendo 09 meses de pré-treinamento; 06 meses de estágio básico, 12 meses de estudos básicos nos diversos departamentos de ciências, 06 meses de estágio avançado e 12 meses de estudos avançados. Há uma particularidade neste ingresso, caso o candidato já seja policial, sua formação profissional fica reduzida para 02 anos e 06 meses, uma vez que é dispensado o pré-treinamento.

O Instituto de Educação e Formação de Bruchsal, local da visita técnica, fica localizado no Batalhão de Choque, sendo composto por uma equipe profissional de 12 policiais e um corpo docente de 28 professores, dos quais, apenas 02 não são policiais. Todos trabalham com dedicação integral durante 8h por dia, de segunda a sexta. Para se tornar professor na Universidade da Polícia, é necessário fazer um curso de formação de professores para que seja habilitado a ensinar.

O concurso para ingresso na Polícia é realizado 03 vezes por ano. Os alunos aprovados passam a residir no quartel no regime de semi-internato, regressando para as suas residências apenas nos finais de semana. Para aqueles que residem na cidade este regime torna-se facultativo. A malha curricular e as atividades avaliativas, são as mesmas em todo estado, desde do concurso até a formação final. As disciplinas ministradas neste curso básico de formação policial são divididas em 06 módulos, a saber:

1. Direitos
2. Treinamento de Situações Operacionais
3. Tática Policial e Criminalística
4. Alemão, Francês ou Inglês e História da formação política
5. Ensino Social
6. Treinamento Operacional e Esportes

A alimentação é realizada numa cantina que se encontra dentro do complexo do batalhão, local em que policiais fazem suas refeições. O referido estabelecimento fornece alimentação balanceada e com valores acessíveis aos policiais. Cerca de 1.000 policias são formados por ano em todo o Estado de *Baden Württemberg*, cuja formação é a mesma, tanto para os policiais que trabalham fardados (Polícia Ostensiva) quanto para aqueles que desempenham atividades na polícia criminal (Polícia Investigativa).

A formação básica é bem prolongada (02 anos e 6 meses), com atividades de ensino voltada totalmente para o serviço policial, partindo da compreensão de que se forma melhor o policial para exercer a sua atividade a partir do treinamento e da vivência.

Em termos da procura desta profissão, além da vocação, é vista como mais atrativa por terem boa remuneração, planos de saúde de referência nacional e estabilidade do vínculo empregatício. Ademais, some-se a isto o respeito que a maioria da população tem pela profissão e o cumprimento das leis, que de forma direta e indireta garantem a segurança do policial no desempenho da sua profissão.

5 | ASPECTOS CONCLUSIVOS

A partir do relato de experiência na Polícia Alemã, em confronto com as mesmas especificidades observadas na Polícia Militar do estado de Pernambuco, Brasil, pode-se destacar duas principais vertentes a respeito na atividade formativa dos policiais alemãs. A primeira é o longo período dedicado à formação de seus policiais, com uma malha curricular voltada diretamente para a atividade policial, alicerçada pela prática dos ensinamentos de módulos específicos de sua realidade local, em termos de segurança pública. A segunda é a preocupação com a realização de uma mesma formação básica para todos os policiais, o que permite uma convergência de ensino policial aprendizado em todo o estado.

Outro ponto relevante é a preocupação com que o tema da formação dos policiais é tratado, evidenciado, entre outros, através da formação dos professores, que passam por um período de qualificação para poderem exercer a sua atividade, inclusive com dedicação exclusiva para a Unidade de Ensino. Ainda merece destaque os constantes treinamentos semanais, sejam em pequenos grupos ou individuais, em unidades comuns e, principalmente, em unidades especiais, o que mantém o policial sempre preparado para executar suas missões.

Os resultados denotaram aproximações de eixos formativos importantes, como disciplinas na área jurídica e técnico-profissional, utilização de regimes de dedicação exclusiva na formação policial, estabelecimento de matriz básica para ensino policial. Mas também se constatou distanciamentos, como o tempo de formação policial, tendo o policial alemão um referencial maior de período dedicado à preparação profissional, inclusive com acompanhamento e avaliação pela Academia, e a ampla utilização de práticas policiais e estágios destinados a consolidar o processo formativo daquele profissional responsável por garantir a segurança pública, por parte de professores dedicados exclusivamente à Academia de Polícia.

Desta forma, espera-se que os estudos aqui apresentados e o relato de experiência descrito possam contribuir para novas reflexões sobre a formação policial no Brasil e no Mundo, bem como sobre as proposituras de políticas que fortaleçam a formação profissional daquele que vai enfrentar os desafios postos à segurança pública, na missão de garantir a paz social e o bem-estar dos indivíduos, no seio de suas comunidades.

REFERÊNCIAS

BAYLEY, D. **Padrões de policiamento**: uma análise internacional comparativa. Tradução de René Alexandre Belmonte. 2. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002.

BRASIL. **Bases Curriculares Nacionais para a Formação dos Profissionais da área de Segurança do Cidadão**. Brasília: Ministério da Justiça, 2000.

______. **Plano Nacional de Segurança Pública: o Brasil diz não à violência.** Brasília: Ministério da Justiça, 2001.

______. **Matriz Curricular Nacional: Para Formação em Segurança Pública. Brasília:** Ministério da Justiça, 2003.

______. **Matriz Curricular em Movimento: Diretrizes Pedagógicas e Malha Curricular**. Brasília: Ministério da Justiça, 2006.

______. **Matriz Curricular Nacional: Para Ações Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública.** Ver. Ampliada. Brasília: Ministério da Justiça, 2009.

______. **Matriz Curricular Nacional: Para Ações Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública**. Brasília: Ministério da Justiça, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MUNIZ, J. A Crise de Identidade das Polícias Militares Brasileira: Dilemas e Paradoxos da Formação Educacional. **Security and Defense Studies Review.** USA, v. 01, p. 177-198, 2001.

PEREIRA, B. C. **Da Instrução Militar ao Ensino Policial: profissionalidade docente requerida para atuar como formador na Academia Integrada de Defesa Social.** 2013. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

PERNAMBUCO. **Lei complementar nº 066, de 19 de janeiro de 2005**. Modifica dispositivos da lei complementar nº 49, de 31 de janeiro de 2003, e dá outras providências. Recife, PE, 2005a.

______. **Decreto nº 28.486, de 17 de outubro de 2005**. Aprova o Regulamento Geral da Academia Integrada de Defesa Social do Estado de Pernambuco – ACIDES. Recife, PE, 2005b.

______. **Portaria SDS nº 1.213, de 06 de julho de 2007**. Cria o Cadastro Estadual de Especialistas no Conhecimento e no Ensino de Temas relativos à Defesa social, no Âmbito da Academia Integrada de Defesa Social - ACIDES. Recife, PE, 2007.

______. **Portaria SDS nº 2.183, de 19 de agosto de 2009**. Altera o Cadastro Estadual de Especialistas no Conhecimento e no Ensino de Temas relativos à Defesa social, no Âmbito da Academia Integrada de Defesa Social - ACIDES. Recife, PE, 2009.GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS. J. F.; SIMARD, D. **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 1998.

PONCIONI, P. F. O modelo policial profissional e a formação profissional do futuro policial nas academias de polícia do Estado do RJ. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 20, n. 3, set/dez, p. 585-610, 2005.

______. **Políticas públicas para a educação policial no Brasil: Propostas e Realizações**. Estudos de Sociologia, Araraquara, v. 17, n. 33, p. 315-331, 2012.

SAPORI, L. F. **Segurança púbica no Brasil**: Desafios e perspectivas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

CAPÍTULO 8

OS DESAFIOS NA ARTICULAÇÃO ENTRE ALUNO E DOCENTE DE GEOGRAFIA: UMA ANÁLISE PRÁTICA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE LONDRINA

Data de aceite: 26/01/2021

Maicon Jeferson Aguiar Coelho
Graduação em Geografia Universidade Estadual de Londrina

RESUMO: O trabalho foi desenvolvido a partir de informações adquiridas sobre metodologias, processos e formas de ensino, discutidos durante a graduação e o período de vivência e estágio obrigatório. Tendo como propósito apresentar as oficinas desenvolvidas no plano de atividade articuladora da vivência entre docente e aluno com o intuito de levantar reflexões do presente cotidiano escolar do educando e articular os impactos de metodologias práticas na rede pública de ensino. Para isso foram realizadas oficinas pedagógicas com mensuração do avanço e progresso de pensar o ensino da geografia na atualidade bem como métodos articuladores no aprendizado dos alunos.
PALAVRAS-CHAVE: Metodologias de ensino; didática pedagógica; ensino prático de geografia.

ABSTRACT: The work was developed from information acquired on methodologies, processes and forms of teaching, discussed during graduation and the period of experience and mandatory internship. With the purpose of presenting the workshops developed in the plan of activity that articulates the experience between teacher and student in order to raise reflections of the student's everyday school life and articulate the impacts of practical methodologies in the public school system. To this end, pedagogical workshops were held to measure the progress and progress of thinking about the teaching of geography today, as well as methods that articulate students' learning.

INTRODUÇÃO

Faz-se intrínseco as rápidas transformações nas formas de aprendizado e elementos socioculturais que nos circundam em âmbito local, regional e global como representação do período do meio técnico-científico-informacional. As formas de adquirir novos conhecimentos se reconfiguraram a partir de concepções e interesses sociais e na evolução de estruturas informacionais como instrumento nos processos de recurso e aprendizagem.

Por meio disso, o profissional educador em geral é provocado em sua atuação como mediador de tensões e interesses, sendo o professor, formado para estimular uma base na construção de novas formas de aprendizagem que acompanhem a evolução dos instrumentos de ensino, sendo o educador o primeiro a aprender e se adequar a novas formas e metodologias que ampliem possibilidades para eficiência no aprendizado dos alunos e proporcione a formação de uma cidadania consciente e ativa, na medida em que o aluno, desenvolva sua identidade cidadã como ator

agente em seu lugar no espaço inserido no mundo dotado de ações e possibilidades de conhecimento.

Tendo em vista as metodologias e práticas no ensino da geografia escolar, a articulação entre professor e aluno deve ser o canal para compreensão de conteúdos que integrem o aluno dentro da disciplina de geografia que é uma ciência ampla e comportada de complexidades da atualidade. No livro O pós-moderno, Lyotard (1988) discorre do pensamento de como o saber científico se modifica com as transformações e técnicas na ministração de novas ideias, sendo a educação escolar, indicadora de elementos que promovam base para transformações socioculturais e individuais através construção de valores que acompanhe e respeite a transição temporal e humana.

Levando em consideração as transformações globais, verifica-se uma problemática em particular dos educadores de geografia, nas formas e métodos de articular e ministrar os conteúdos de maneira que o alcance no processo de aprendizado do aluno da realidade do ensino público escolar seja efetivo como aponta Cavalcanti (2002, p. 101), quando afirma que não se pode discutir separadamente essas questões "ainda que na prática a transformação se realize em momentos e instâncias diferentes". A articulação entre profissional docente de geografia e aluno já apresenta entraves na formação acadêmica e prática docente quanto a sua função para atender as particularidades de cada nível de ensino em decorrência do distanciamento da inserção do graduando na realidade das escolas, em particular o ensino público. As inúmeras complexidades atuais do mundo, com problemas de diferentes ordens que exigem o educador de geografia a nortear, refletir e criar estratégias com o meio de atuação e como tornar possível o ensino mais significativo para o aluno a ampla dimensão de ideias que circundam o ensino de geografia por exemplo: educação ambiental, geopolítica, estudos de impactos ambientais, gestão e geoprocessamento e campos de exploração da sociedade e natureza. Os apontamentos sobre a efetividade do professor de geografia na compreensão do aluno de escola gratuita e o progresso das metodologias de ensino como processo articulador na construção do conhecimento é base para reflexão das discussões sobre novas formas de ensino e aprendizagem escolar.

COMO A METODOLOGIA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA PODE SER EFETIVA NO APRENDIZADO DO ALUNO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO?

A sala de aula é o ambiente onde o professor tem a possibilidade de exercer sua prática docente voltando-se como mediador do conhecimento ao aluno. É nela que ocorrem as trocas de experiências e onde se desencadeiam as relações professor-aluno e aluno-aluno, tão importantes para a elaboração de novas ideias. Pensar no papel do professor educador implica em trazer na análise as bases em que estas relações se erguem para então, discutir seu papel nesse processo de aprendizado, bem como metodologias e

didáticas efetivas a realidade do ensino público escolar.

A geografia escolar, pode ser entendida como uma disciplina socio construtivista, descrita por Cavalcanti no texto Apreensão e compreensão do espaço como disciplina da „alfabetização espacial e temporal‟. Enquanto geógrafo, sua ênfase é para a alfabetização espacial aqui definida enquanto "construção de noções básicas espaciais de localização, organização, representação e compreensão da estrutura do espaço elaboradas dinamicamente pelas sociedades" (CAVALCANTI, 1998, p. 11), cujo professor de geografia apto a mediar um debate sobre uma ciência geográfica que cria possibilidades de articulação com uma sociedade de classes. Por alfabetização temporal entende "a construção das noções temporais, a quantificação do tempo, a representação das categorias passado, presente e futuro e a caracterização de épocas" (CAVALCANTI, 1998, p. 14). Partindo assim para articular com os alunos, se faz necessário o profissional de geografia recorrer a conceitos como a noção de lugar em Milton Santos (1996), o autor mostra que "o espaço construído resulta da história das pessoas, dos grupos que nele vivem, das formas como trabalham, como produzem, como se alimentam (...) [e] resgata a questão da identidade e da dimensão do pertencimento" (SANTOS, 1996, p. 84) enquanto elementos importantes na construção do conhecimento do lugar-mundo.

Tendo em vista as articulações intelectuais dos conceitos geográficos bem como os resultados, os professores, dispondo de metodologias de ensino e recursos didáticos, promovem em suas aulas o acesso à informação, do qual em alguns casos, o aprendizado poderá depender do aluno. Contudo, o processo de aprendizado não consiste apenas na exposição de informações vazias, mas, deve ser dotada de significado pelo professor ao transmiti-lo aos seus alunos. Atualmente com a nova base nacional comum curricular, permite que as faculdades públicas e particulares analisem o que é cobrado e exigido na formação do professor, que reflete na capacitação do profissional como educador ou como "aulista", podendo ser descrito como a síntese: de passar matéria, treinadores.

Contudo essas perspectivas na elaboração dos currículos da rede pública de ensino, é possível afirmar que as verdades científicas das disciplinas por inúmeras vezes não coincidem com o real e social dos alunos, a exemplo dos livros didáticos dos ensinos fundamental II e ensino médio, elaborados em larga escala, que na prática da realidade local-temporal, pode atender determinada região ou não, sendo utilizado tanto comunidades distantes como os ribeirinhos da Amazônia e suas particularidades com realidades sociais discrepantes de alunos de áreas centrais das capitais da Região Sudeste, tornando-se um desafio aos professores de geografia mediar e articular a ciência geográfica bem como suas metodologias no ensino público escolar para o alcance de todos os alunos em nível de educação pública nacional.

O profissional docente de geografia, por meio de sua formação acadêmica atrelado a conhecimentos adquiridos ao longo de sua vivência constituindo-se em sua formação humana, deve instigar reflexões sobre o caráter social do espaço em suas diferentes

escalas (local, regional, global) criando assim possibilidades de articulação desta leitura socioespacial para a vida dos estudantes. Sendo também necessário a apreensão da realidade sob o ponto de vista da espacialidade, ou seja, de compreensão do papel do espaço nas práticas sociais e destas na configuração do espaço, inserindo assim o conhecimento geográfico através de representações sociais de determinados conceitos e proposições metodológicas para a construção de conceitos geográficos no ensino escola como ponte de diálogo para vivência dentro e fora da instituição.

É necessário ressaltar que a instituição é um corpo comporto por uma ação de conjunta, onde corpo docente, coordenação, equipe pedagógica tecem o bom funcionamento da escola, bem como ponte para um encontro face a face que dê forma, diálogo e ação solidária como instrumentos articuladores do ensino. A aproximação do professor que se despoja de sua condição titular protagonista da sala, que une teoria e prática unindo uma conversa que permite sincronia em sua coordenação verbal como método de diálogo socio construtivista para se tornar harmoniosa a condição do ensino na rede pública.

COMO EVOLUÍRAM OS ESTUDOS EM RELAÇÃO AS METODOLOGIAS DE GEOGRAFIA NO ENSINO PÚBLICO ESCOLAR

A ciência geográfica possuí papel fundamental na possibilidade de se conhecer o mundo, a partir de seus conceitos (espaço, território, região, escala, urbano, agrário, centro, periferia, etc.) como métodos de se colocar no mundo não mais como observador que o senso comum limita-se apenas, mas sim como ator, agente transformador do espaço e suas possibilidades de exercer sua cidadania definida segundo Dalmo de Abreu Dallari (1998, p.14) “a cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo”.

Quando as perspectivas da articulação entre a geografia e outras áreas do conhecimento, tais como didática, metodologias e prática de ensino, Piconez ratifica,

> Se, por um lado, a legislação e, consequentemente os agentes pedagógicos que participam da formação de professores consideram a Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado, muitas vezes, como tarefa exclusiva da Didática, com dificuldades de identifica-la no interior de um projeto político pedagógico mais amplo, por outro lado, ela vem sendo desenvolvida no curso de Pedagogia, por componentes curriculares autônomos, como as Metodologias de 1° e 2° graus, nas séries terminais do curso. Na Licenciatura, os estágios são vinculados ao componente curricular Práticas de Ensino cujo objetivo é o preparo do licenciado para o exercício do magistério em determinada área de ensino ou disciplina de primeiro e segundo graus. (PICONEZ, 2004, p. 16),

Sendo assim, atrelado ao componente curricular as práticas de ensino, a ciência geográfica permite ao aluno novas descobertas com relação ao seu lugar no espaço e a construção de sua cidadania a partir do reconhecimento de sua identidade cidadã como

agente transformador, possibilitado através de metodologias de pesquisa novos arranjos de saberes e levantamento de pensamentos. A partir da pesquisa metodológica como um mecanismo aprimorado pelo professor educador mediador do conhecimento, estimula o aluno na busca da criticidade e autonomia em seu conhecimento.

O aluno, por meio da pesquisa, pode reter uma descoberta crítica baseada na complexidade de informações que permeiam seu entendimento de mundo e novos valores agregados dando base para um pensamento ampliado pelo estigma do saber.

Esse mecanismo de informação encontrado na pesquisa, é baseado em alguns critérios sendo ele a descrição sistêmica onde está organizado toda linha de pensamento por meio do arranjo textual que permite uma estrutura lógica elaborado na documentação. De modo que a escola pública deve ser campo de pesquisa, ciência e conhecimento, através da dimensão epistêmica, pedagógica e social promotora do ensino e possibilidades para o professor pesquisador, como metodologia de inovação na aprendizagem do aluno que acompanhado do docente, pode desenvolver sua autonomia na constituição do conhecimento.

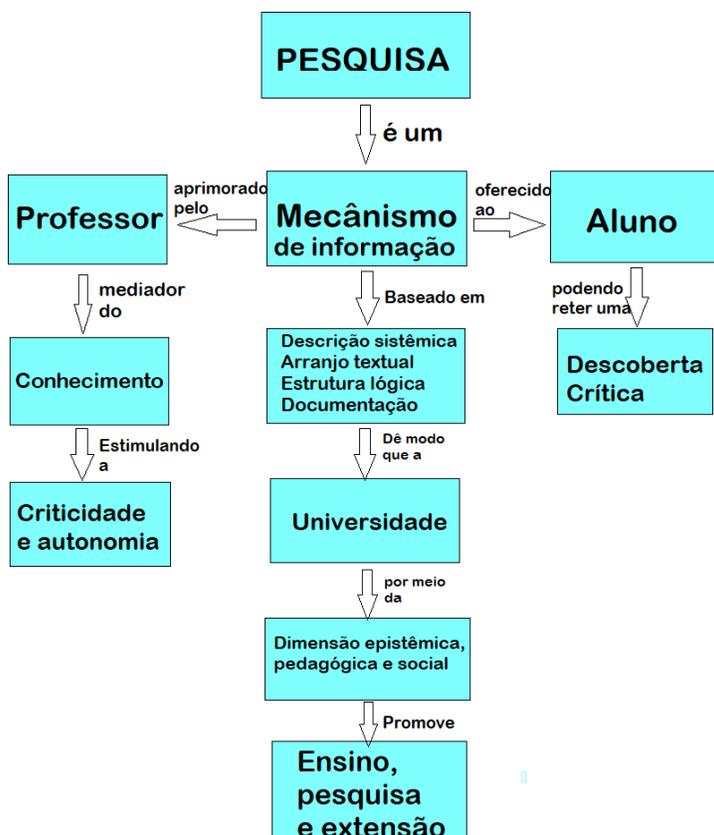



Figura 3- Mapa conceitual da articulação entre professor e aluno por meio da pesquisa

Fonte: COELHO, Maicon J. Aguiar. 2019.

A aplicação de metodologias de pesquisa acompanhado pelo aluno como meio de compreensão da realidade se difere da busca da verdade absoluta conteudista atribuída como dogma. Sendo o conhecimento, entendido como um conceito diverso, usado pela ciência como canal para se conhecer da verdade por meio da tríplice dimensão: epistêmica, perspectiva para o conhecimento do real; dimensão pedagógica, como prática de ensino para objetificação das ideias; dimensão social, de forma que os resultados atuam na sociedade por atividades de extensão escolar.

Tendo a problemática da pesquisa social inserida no meio das áreas de estudo humanas e sociais como ciências através do método instrumentalizado no discurso e na prática da sociedade moderna. Sendo assim, a pesquisa é um processo que se molda pela ação do aluno que se move pela provocação do professor questionador que orienta e coopera para a formação de novas ideias por meio de planejamento, problematização e organização, descrito por Klug no texto Ensinar pela Pesquisa: A Educação Geográfica e o Papel do Professor pesquisador.

A organização e disciplina, sobretudo se educar, é se colocar motivado diante da criatividade para o novo, sendo a pesquisa indissociável do mesmo. Remonta assim o conhecimento, que por meio de desafios, se efetiva na medida em que o educando se supera para esse feito. A importância do questionamento ser realizado no trajeto é fundamental para realização de uma pesquisa, contudo a pesca da mesma se efetiva numa defasagem da pesquisa social. Não haveria o que ensinar nem haveria ensino válido se o conhecimento a ser ensinado e socializado não fosse construído mediante a pesquisa; mas, não haveria sentido em pesquisar, em construir o conhecimento novo, se não se tivesse em vista o benefício social do mesmo como, ratifica o texto.

É visto que o pesquisador detentor de certezas absolutas é mais vulnerável a cair em equívocos do que um pesquisador que questiona o rumo da pesquisa constantemente e, principalmente, se autoquestiona. Esse entendimento é mais importante que o próprio processo técnico da pesquisa. Assim como ressaltado no ato de pesquisar, sobretudo no entendimento acerca do que se pesquisa como prática de desenvolvimento pedagógico, a exemplo do conceito de lugar, como o educando pode trabalhar a percepção do aluno em relação a sua escola, a sua casa, a sua rua, bem como referencias presentes no seu bairro.

A pesquisa como instrumento de diálogo é um processo cotidiano, intrínseco das relações presentes na vida, tendo produto e motivo de interesses sociais se confrontando, busca-se que a realidade não se torne mera reprodução, cujo finalidade seja conhecer, saber, informar-se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente e presente.

Em contrapartida a isso, a extensão deve integrar o exercício pedagógico do trabalho universitário como parte integral no processo produtivo na formação acadêmica do aluno. Tendo como necessidade as universidades se tornarem extensionistas para assim, alcançar de forme efetiva a construção de sua nova consciência social.

A universidade tem o objetivo de formar o cidadão em âmbito profissional, cientista

na medida em que se torna um pesquisador e extensionista de forma que se materializa todo conhecimento adquirido através dele em conjunto com o ensinador, na medida em que ele vai a pesquisa e leva um bem comum para usufruto da sociedade.

É evidente como a geografia é uma ciência mediadora e articuladora com as demais áreas do conhecimento, e como ciência exige um método de análise destinada para o âmbito da ciência geográfica. Contudo, percebe-se que a aplicação da geografia no ensino escolar, se limita a descrições físicas do espaço físico complementado com mapas que se tornam instrumentos limitados para a compreensão do aluno que não é estimulado na compreensão do homem, seu lugar no espaço e a totalidade que abrange a análise de um instrumento técnico pedagógico que são os diferentes tipos de mapas que por si só nem sempre conseguem envolver o aluno se tornando desinteressante e desestimulante a geografia como matéria escolar.

Embora em algumas escolas haja suporte ofertado como materiais didáticos, livros redigidos e estruturados por autores renomes, e temas de análise crítica a ser trabalhado com determinada turma, nem sempre o professor consegue mediar e provocar os alunos a despertar novos questionamentos sobre o conteúdo. Fatores da dificuldade do aproveitamento das turmas se dão também pelo professor que embora não deva ser enaltecido como detentor de todo conhecimento diante dos alunos, ainda sim é o profissional preparado para ir a frente com os conteúdos e conduzir a aplicação das aulas na medida em que os alunos adquiram proveito da mesma, contudo pelo excesso de segurança, pouco dinamismo, acomodação em novos conteúdos e atualização dos mesmos, ou desinteresse, o professor não consegue alcançar os objetivos esperados.

O que era para ser crítico se torna arrastado e pouco envolvente, o que era para sensibilizar, se torna debochado e apático. Tendo em vista o que tange o ensino da geografia no ensino fundamental e médio, é possível constatar por meio da vivência e conversa com alunos desses períodos escolares a pouca renovação no ensino. O que era para ser informação, se torna apenas notícia que se perde pelo pouco aprofundamento, demonstrando a defasagem qualitativa mantendo raso o entendimento acerca do presente da geografia na formação cidadã do indivíduo em sua realidade presente.

A didática bem aplicada a realidade de cada região, de cada estado, de cada cidade, de cada bairro, de cada aluno, se torna uma ferramenta que auxilia na superação das dificuldades dos alunos em compreender e avançar na articulação da ciência geográfica com outras disciplinas, bem como renovação das mitologias de ensino que respeitem as particularidades dos alunos e princípios de cada escola e da base nacional comum curricular que estabelece uma gama de critérios „ensinando‟ o professor a como ensinar, o que limita em muitas vezes o sucesso do ano letivo escolar.

A possibilidade de sair do ambiente padronizado da sala de aula, evidenciando que é possível os alunos aprenderem também fora dos cômodos da escola, atividades lúdicas que envolvem e confrontam os alunos a estimularem suas criatividades dos conteúdos que lhes

cercam, a forma metódica clássica e positivista do professor no patamar de protagonismo ser invertida, colocando o aluno no centro como eleitor do saber, são possibilidades a serem discutidas e levantadas por meio do diálogo com a escola e comunidade, Estado e sociedade.

Ainda que haja vasta possibilidades de revolução no ensino, é preciso se reeducar para permitir-se ser educado. A imagem do professor, vista de maneira corrompida, já em sua formação acadêmica, atrelada a pré-conceitos e interesses particulares que desrespeitam a atuação do profissional da educação trabalhar conteúdos escolares, bem como estimular a criticidade ética, politica/cidadã, é limitada pela hierarquia do sistema educacional brasileiro, bem como ministério da educação, secretaria da educação, sociedade civil que escolhe o que é permitido e o que não é permitido discutir, colocando a autonomia da escola como instituição em plano secundário, desrespeitando a liberdade de expressão, que é revestida de bom senso, mas em sua efetividade é uma prática de dominação social.

O professor, como profissional base para todas as profissões, ainda com uma série de limitações evidentes, é o mediador que permite a transformação cidadã para indivíduos conscientes do seu lugar no mundo, compreendendo na sua integridade direitos e deveres uns para com os outros. Portanto a resistência é a „revolução" prática eficaz onde começa por ele (professor) exercitar a paciência e a esperança social de que só pela ação diária e participação na vida do aluno, por meio de diálogo presente, enxergar com sensibilidade humana os indivíduos que lhe cercam e se espelhar nos bons exemplos diários de transformação social por meio da educação é possível ser detentor do próprio poder, que começa por ele para com ele, para se doar ao outro, sem descartar o suporte do estado e sociedade, bem como as particularidades de cada aluno e ética profissional.

PROCEDIMENTOS MEDOTOLÓGICOS

Durante a vivência de estágio obrigatório do período de graduação acadêmica em geografia e a partir de discussões em sala de aula com alunos da graduação sobre metodologias de pesquisa no âmbito do ensino público escolar e aperfeiçoamento de didáticas no ensino, foram elaboradas oficinas pedagógicas para o projeto de estágio da graduação como proposta de atividade prática do período de observação de estágio em duas escolas públicas na cidade de Londrina, Paraná.

A primeira oficina pedagógica foi aplicada no Colégio Estadual Tsuro Oguido, localizado na Zona Oeste da cidade, para a turma do ensino médio - 3º ano B, como proposta principal: discussão de atualidade sob perspectivas geográficas. Para isso, foi elaborado um plano de aula, apresentado para a professora regente da turma que disponibilizou uma aula para aplicação da oficina que teve como recurso pedagógico prático uma ação teatral como atividade lúdica na compreensão da atualidade. Os alunos da sala foram organizados

em 7 grupos e posteriormente foi apresentado 7 temas contemporâneos selecionados pelos estagiários, sendo eles: a flexibilização do porte de armas de fogo no Brasil; o aumento de cortes governamentais nos setores de ciência e educação; a intensificação das queimadas na Amazônia e impactos na política econômica nacional; a impregnação do racismo no Brasil; a crescente onda das Fake News; a técnificação da mão de obra e a teoria da terra plana.

Após a apresentação da estrutura da oficina e contextualização dos temas pelos estagiários para levantamento de ideias que norteariam cada teatro, cada grupo organizado pelos próprios alunos sorteou um tema de atualidade para elaboração da atividade com pesquisas auxiliados pela professora e pelos estagiários que acompanharam todos durante as pesquisas realizadas através dos respectivos smartphones dos alunos na busca por fontes governamentais e de órgãos supranacionais que embasassem as discussões com informações para elaboração dos roteiros. Posteriormente os alunos ensaiaram as discussões e apresentaram os temas encenados para representar com exemplos os acontecimentos e aplicação na realidade cotidiana sob a ótica dos alunos.

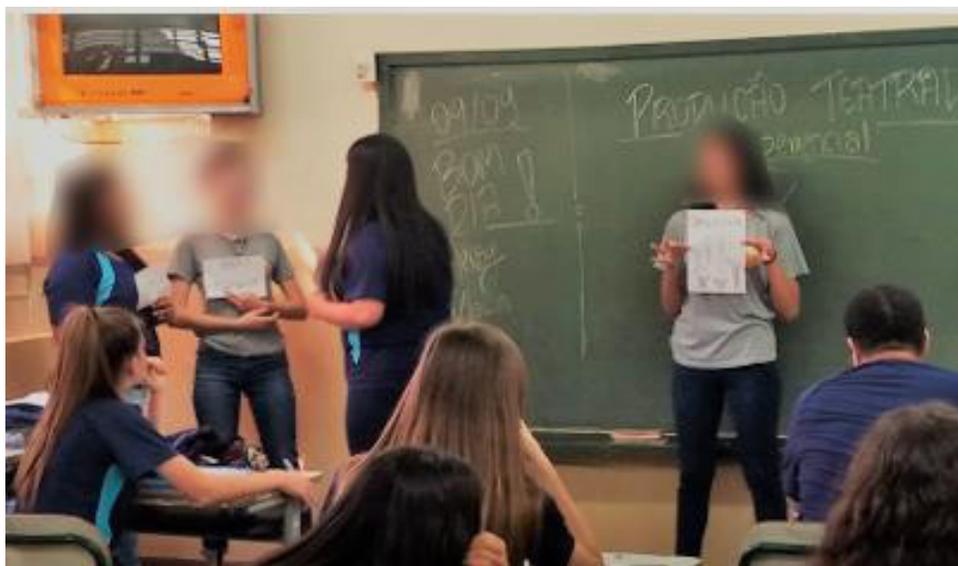



Figura 2 - Aplicação da oficina de Teatro

Fonte: COELHO, Maicon J. Aguiar. 2019.

A segunda oficina foi aplicada no Colégio Estadual Professora Maria José Balzanelo Aguilera, localizado na Zona Sul da cidade de Londrina para a turma do ensino fundamental - 9º ano A. Nesta proposta de atividade pedagógica lúdica integrada ao período de estágio obrigatório da graduação, foi elaborado uma oficina de histórias em quadrinhos como

ferramenta lúdica pedagógica no ensino da geografia escolar. A ideia principal consistia no fechamento do conteúdo sobre o Continente Asiático trabalhado durante o 3º com turma.

Houve recapitulação do conteúdo apresentando brevemente cada região da Ásia e suas características exibidos em Datashow para que os alunos levantassem ideias para elaboração da atividade. Logo após a apresentação geral, houve contextualização no dos conceitos de HQ, bem como estruturas básicas para construção da atividade, com exemplos no quadro e resolução de dúvidas dos alunos.

Para melhor aplicação da oficina, os alunos foram organizados em 5 grupos e para cada grupo foi sorteado uma região do continente Asiático, sendo que todas as regiões já haviam sido trabalhadas anteriormente pela professora regente da turma. Para cada região os grupos deveriam instigar sua criatividade e criar um personagem que representasse melhor a região através de características étnicas, culturais, religiosas e econômicas, inserido num contexto histórico-geográfico representado na HQ.

Figura 3 – Apresentação geral da oficina de HQ

Fonte: ALVES, Jeisy. 2019.

Figura 4 – Apresentação geral da oficina

Fonte: COELHO, Maicon J. Aguiar. 2019.

Após a finalização das histórias em quadrinho, os desenhos foram colados em um painel para ser exposto em um corredor do colégio, que atraiu notoriedade e instigação de outros alunos de turmas distintas que fizeram leituras e ampliaram suas concepções geográficas, demonstrando a eficácia da atividade lúdica como ferramenta no processo de ensino e aprendizado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No Colégio Estadual Tsuro Oguido, a oficina de teatro teve como objetivo principal a compreensão de atualidades sob olhar geográfico, na qual os alunos pudessem aprofundar suas pesquisar e expressar de forma lúdica o entendimento acerca do tema trabalhado. Foi possível constatar a dificuldade dos alunos do colégio para nortear uma pesquisa, sob orientação dos estagiários e encontrar fontes consistentes que embasasse a discussão do tema. Contudo a dificuldade metodológica instigou a compor a pesquisa por meio dos livros didáticos que geografia, sobretudo o tema das queimadas na Amazônia que gerou a percepção nos alunos da relação do homem com o espaço e as mudanças nas diferentes escalas locais, regionais e globais que impactam o todo, cujo o homem está integrado a própria natureza.

No Colégio Estadual Professora Maria José Balzanelo Aguilera, a oficina de HQ possibilitou aos alunos instigar suas habilidades e criatividade para desenvolver uma

representação geográfica lúdica pela ótica dos alunos em relação a região da Ásia escolhida, atividade que estimulou a sensibilidade no olhar para as diferentes formas de regionalizar o espaço e representar o global sob perspectivas de escala local.

De maneira geral, houve dificuldades em relação a grande quantidade de alunos por turma, fato que demandou tempo de organização de grandes quantidades de grupos comportando muitos alunos que impossibilitou a participação de todos os alunos de forma efetiva a compreensão e qualidade das apresentações dos alunos. As poucas hora-atividade para preparação e elaboração das atividades que permitisse a participação integral do professor regente da turma orientando os estagiários atrelado a infraestrutura pouco prática dos colégios estaduais foram desafios perceptíveis na articulação vivida entre docente e aluno de escola pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor, deve ter a preocupação de auxiliar seus educandos a se apropriarem deste conhecimento, dando a eles o direcionamento neste processo, considerando seus acertos e erros, ensinando-os, mas, aprendendo com eles em contrapartida, permitindo que sejam participantes da construção de seu aprendizado. Por isso, a intencionalidade do professor deve ser a de despertar no aluno o interesse e curiosidade pelo conteúdo exposto, não de qualquer modo, mas, partindo das experiências que o próprio aluno traz para a sala de aula, fazendo dessas experiências um recurso didático.

O entendimento do professor como mediador entre o conhecimento e o aluno, deve ainda considerar outro importante elemento: o próprio aluno. O professor em sua intencionalidade pedagógica propõe transformações na cosmovisão do aluno e, o aluno por sua vez, interage e transforma conjuntamente este professor.

Mas afinal, o que o professor deve ensinar? De acordo Carvalho e Rosa, "o professor deve propiciar o acesso à cultura e a ciência, tendo consciência de que se faz necessário à inclusão de todos, sem exceção de nenhum educando na participação do saber mediante ao contexto social." (CARVALHO; ROSA; 2013. p.202). Visto deste modo, o professor além de fazer a aproximação do aluno com as diversas culturas e ciências, cabe ao professor tornar esses conhecimentos atrativos, despertando no aluno a curiosidade e interesse em se aprofundar no aprendizado destes conteúdos, permitindo que o processo de aprendizado seja um processo evolutivo e constante.

O professor deve ter a consciência de que sua fala é para o aluno, de modo que é importante se fazer entender por eles e permitir que participem por meio do diálogo construtivo de que depende o ensino. É no diálogo que o professor pode promover questionamentos que servirão para que o aluno forme sua consciência crítica e questionadora. O diálogo permite com que o aluno seja o principal agente do seu aprendizado, enquanto que o professor estará ali para ajudá-lo a sistematizar as ideias que surgem neste processo.

Para Bartholo Junior, Tacca e Tunes “nem o aluno, nem o professor são os mesmos depois do diálogo.” (BARTHOLO; TACCA; TUNNES. 2005. P.695). O professor e o aluno estão integrados, trabalham em conjunto, e neste processo o diálogo é, portanto, a essência do processo de ensino-aprendizagem.

O aluno inserido neste ambiente escolar e posto em contato com todas essas informações disponibilizadas pela mediação do professor em aula, terá condições de assimilar esses conceitos e atingir o objetivo de torná-los conhecimento. Para tanto, as formas de verificação da aprendizagem são importantes para que o professor possa a partir de então, dar os devidos encaminhamentos a sua prática docente. É através dos instrumentos avaliativos que o docente poderá ter conhecimento do que foi apreendido pelo aluno para tomar novos direcionamentos e metodologias a ajudá-lo a compreender o que não foi compreendido num primeiro momento.

Pode-se alinhar essa compreensão ao que é defendido por Bartholo Junior, Tacca e Tunes quando dizem que “para o professor empenhado em promover a aprendizagem de seu aluno, há o imperativo de penetrar e interferir em sua atividade psíquica, notadamente seu pensamento. Essa necessidade antecede a tudo e, por isso mesmo, dirige a escolha dos modos de ensinar, pois sabe o professor que os métodos são eficazes somente quando estão, de alguma forma, coordenados com os modos de pensar do aluno.” (BARTHOLO JR; TACCA, TUNNES. 2005. p.691.)

Logo, o professor de geografia deve prover o acesso a ciência por uma prática pedagógica intencional, trabalhando em conjunto com o aluno de escola pública e particular. No entanto cabe a responsabilidade do profissional educador junto da instituição se reinventar nas perspectivas metodológicas e didáticas de ensino, respeitando os princípios da instituição e base necessária para o aprendizado efetivo dos alunos com significado para formação humana, histórica, crítica, emancipatória e cidadã.

REFERÊNCIAS

BARTHOLO JUNIOR, Roberto dos Santos; TACCA, Maria Carmen V.R, TUNES, Elisabeth. **O Professor e o ato de ensinar. Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005.

CARVALHO, Andressa Coelho Righi de; ROSA, Beatriz Laudiceia. **Papel do Professor frente a aprendizagem: Processo avaliativo no ensino-aprendizagem**. II Jornada de Didática e I Seminário de Pesquisa do CEMAD. 2013. Disponível em: encurtador.com.br/tTUW3. Acesso em 15 de nov de 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

DALLARI. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

KLUG, André Quandt; MOLIN, Adriana Dal; DIAS, Liz Cristiane. **Ensinar pela pesquisa: A Educação Geográfica e o papel do professor-pesquisador**. Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia, v 6, n. 11, p. 65-78, jul./dez. 2015.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

PICONEZ, Stela C. Berthala. **“A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão”.** In: PICONEZ, Stela C. Bertholo. **A Prática de Ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 10° edição, 2010, p. 15 a 38.

SANTOS, Alan Fernandes dos; **Pesquisa qualitativa no ensino de geografia: discutindo qualidade**. Geosaberes, Fortaleza, v. 5, n. 9, p. 60-67, jan./jun. 2014

SANTOS, Alan Fernandes dos; **Pluralismo metodológico em pesquisa geográfica: alternativas ao hermetismo científico**. Geosaberes, Fortaleza, v. 6, n. 11, p. 03 - 09, Jan. / Jun. 2015

CAPÍTULO 9

VULNERABILIDAD DERIVADA DEL TRABAJO PRODUCTIVO Y REPRODUCTIVO EN SECUNDARIAS

Data de aceite: 26/01/2021

Laura Gabriela Acosta Calderón
Escuela Secundaria Técnica, de los Servicios Educativos del estado de Chihuahua
Maestría en Educación

María Cristina Chávez Rocha
Centro de Investigación y Docencia de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua
Maestría en Educación

Argelia Antonia Ávila Reyes
Centro de Investigación y Docencia de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua
Doctorado en Educación

RESUMEN: Esta investigación, formalizada en las escuelas secundarias en la ciudad de Chihuahua, tiene como objeto de estudio la vulnerabilidad derivada de los supuestos teóricos desde la perspectiva de género acerca del: trabajo Productivo (remunerado) y Reproductivo (trabajo no remunerado de los hogares de las/los docentes, personal administrativo y de apoyo). Se desprende un proyecto institucional más amplio realizado en escuelas federalizadas en educación básica. Específicamente, se realizó una aproximación al análisis de la división sexual del trabajo y contexto socioeconómico al medir en unidades de tiempo pormenorizando el número de horas que se invierten en el trabajo no remunerado en los hogares y la segregación por sexo de quién las realiza. Desde el enfoque cuantitativo, un proceso secuencial, probatorio y analítico de la realidad objetiva, el alcance de la investigación es descriptivo de carácter exploratorio ya que como objeto de estudio ha sido poco estudiado. Fue modificado el cuestionario de la Encuesta Nacional de uso del tiempo 2009 elaborada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía desde la perspectiva de género. De un total de 1200 instrumentos, 300 se aplicaron en secundaria. Debido a que este estudio se centra prioritariamente en determinar la vulnerabilidad derivada del trabajo Productivo y Reproductivo, se manejaron las dimensiones: Características socio demográficas, Toma de decisiones y, Actividades sociales, escolares y laborales. En los resultados se encontró que la vulnerabilidad humana (de la célula familiar, social, económica, derechos laborales), coincide con los roles y aspectos asignados por género prioritariamente los que desarrollan las mujeres.
PALABRAS CLAVE: Vulnerabilidad, Género, Actividades del profesor, Comportamiento, Diferencias de género.

INTRODUCCIÓN

El objeto de estudio de la presente investigación es la vulnerabilidad por género derivada del trabajo productivo y reproductivo.

El trabajo reproductivo, llamado trabajo no remunerado de los hogares, no se le reconoce como trabajo, y permanece oculto sin valoración social ni económica. Esto debido a que lo realizan los miembros del hogar sin retribución monetaria y es esa falta de pago lo que origina que no se considere como una actividad productiva; por tanto, al no existir una

transacción de mercado no se incluye en los principales índices económicos de nuestro país como es el Producto Interno Bruto (PIB).

Este tipo de labores domésticas se les distingue como funciones propias del género femenino, razón por la cual se ha impuesto a la mujer estos quehaceres como principal obligación. Adicionalmente, se cree que por ser mujer se tienen de forma innata las habilidades necesarias para la ejecución de las tareas del hogar y el cuidado de niños, adultos mayores y enfermos. Menoscabo de sus capacidades no se les permite el cultivo de su intelecto y la participación en el ámbito laboral. Es por ello la importancia de la transversalidad de la perspectiva de género para dicho estudio.

Se describen las condiciones a las que están expuestas/os los trabajadores de la educación en el nivel de secundarias. Considerar las posibilidades de que lo anterior, afecta a dichos trabajadores, en el aspecto económico, laboral y de género, creando una atmósfera de inestabilidad que perjudica su desempeño en todas las áreas.

Antecedentes

La desigualdad división sexual del trabajo es el factor explicativo de muchas discriminaciones que afectan a las mujeres. Hace más de una década que reflexionamos sobre la autonomía económica de las mujeres. En este sentido, sabemos que esa autonomía económica depende de la contribución de ellas a la creación de la riqueza a partir de su inserción en el mercado de trabajo a través del llamado trabajo productivo, aunque al mismo tiempo, del invisible trabajo reproductivo realizado en el ámbito doméstico

Se percibe una contienda en México y en toda América Latina, entre la dinámica económica y de acumulación de capital por un lado, y la superación de las desigualdades, campo este donde se han logrado fuertes avances, a pesar de que debemos reconocer aún la persistencia del desafío de la superación. También dentro del campo de las políticas sociales hemos observado esa misma disociación, ya que tales políticas tomaron rumbos diversos entre la focalización y los avances distributivos hasta la continuidad de las políticas asistencialistas tradicionales..

En México, el INEGI respetando los criterios internacionales elaboró durante el periodo 2006-2010 un estudio, sobre la cuenta satélite de trabajo no remunerado de los hogares de México, información sobre el tiempo destinado por las personas de 12 y más años de edad, a nivel nacional donde lanzó importantes cifras: se determinó que las horas de TNRH por semana para el 2010 fue de 1613 millones de hrs., por parte de las mujeres, y 417 millones de hrs. de los hombres.

De estas horas, la composición porcentual del TNRH fue: cuidados de salud el 14.3, ayuda y apoyo escolar el 21.8% y en cuidado general el 63.9%, para el caso de las mujeres; y para el caso de los hombres se centra en cuidados de la salud.

Planteamiento del problema

La falta de reconocimiento del trabajo no remunerado dentro de las cuentas nacionales repercute negativamente sobre la igualdad de género en el nivel macroeconómico, debido a la importancia de estas cuentas como instrumentos para la formulación de políticas. En efecto, las cuentas nacionales cuantifican todas las áreas que se definen como parte de la economía nacional y, sobre esta base, se analizan la situación actual y las tendencias de la economía, se interpretan las dinámicas económicas y políticas y, se hacen proyecciones sobre ellas, y se toman decisiones respecto a asignación de recursos.

El sentido del término "trabajo no remunerado de cuidado" el Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM), define: "trabajo" enfatiza que la actividad tiene un costo en términos de tiempo y energía y que surge de una relación social, generalmente de carácter familiar, que se asume como obligación. "Cuidado" denota que la actividad se encamina a proporcionar servicios y bienestar a otras personas, en tanto que "no remunerado" resalta el carácter gratuito con que se cumple la actividad.

Mediante la siguiente pregunta, se buscó contestar cómo el personal puede estar expuesto a factores que lo vulneran dentro de su labor educativa, afectando su vida como un ser social, individual, haciendo una relación entre el estrés laboral y la salud para conocer las diferencias en función del género y del tipo de trabajo, los factores familiares, culturales además de lo individual:

¿En qué medida se manifiesta la vulnerabilidad por género derivada del trabajo productivo y reproductivo en las y los docentes, personal administrativo y de apoyo en secundarias?

Esta pregunta se fundamenta en las situaciones de reproductividad en tiempo y en economía, tomando en cuenta las situaciones de género y productividad que las mujeres pueden aportar y, la vulnerabilidad que de esto pudiera derivarse. Para responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Percibir menos ingresos, nos hace más vulnerables?
2. ¿Tener un nivel de estudios no profesional genera más vulnerabilidad?
3. ¿Es necesario dejar de ser vulnerable para cumplir con los trabajos productivo y reproductivo?

Justificación

El tema se abordó, respondió a las prioridades detectadas, que México se ha comprometido a asumir, a partir de la agenda acordada en la Cuarta Conferencia Mundial sobre las Mujeres, Beijing 1995, así como los seminarios internacionales de uso del tiempo, y las reuniones internacionales de estadística con perspectiva de género, desarrolladas en colaboración con ONU Mujeres, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL); la Convención para

la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW,1972); el Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (PROIGUALDAD) y la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres.

Además asume los avances que marcan un antes y un después en la institucionalización de la perspectiva de género como política de Estado para mejorar la condición de los y las mexicanas. En primer lugar, la promulgación de la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres y en segundo lugar, la promulgación de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia.

MARCO TEÓRICO

Mujeres y su autonomía económica

Las mujeres trabajan para su propio sustento y también el de otros ya hace mucho tiempo, su incorporación masiva al mercado de trabajo, ha sido un proceso relativamente reciente, fundamentalmente porque todas las tareas realizadas por las mujeres en el ámbito doméstico, implican una enorme magnitud de trabajo que genera riqueza y que sustenta y reproduce la vida en sociedad, este ámbito fue invisibilizado durante siglos y no considerado desde el punto de vista económico.

Tales trabajos, que incluyen actividades como preparar alimentos, buscar leña, llevar agua para dentro de la casa, mantener la limpieza de la casa, cuidar de la higiene familiar, cuidar de los ancianos, las y los niños, enseñarles a hablar y comportarse socialmente, asistir a las personas con necesidades especiales, y también a las y los enfermos, entre otras diversas tareas domésticas, imprescindibles para la vida y la socialización de las y los seres humanos. Lo que actualmente se denomina economía feminista ha incorporado la noción de esta contribución para la creación de riqueza por las sociedades.

Justamente por ese trabajo doméstico, no formar parte del mundo económico dentro del sistema capitalista centrado en la lógica del mercado, no asume ninguna transcendencia para los intercambios de valor, volviéndose así invisible, como también sin registrarse en las cuentas nacionales, y ni siquiera en la contabilidad doméstica.

Trabajo productivo y reproductivo

El concepto de trabajo es un concepto histórico, mucho se ha debatido sobre las maneras en que él encuentra en la base de la organización de las sociedades, e inclusive en las teorías económicas modernas y más ampliamente divulgadas, él está por detrás del precio de las mercaderías y del propio desarrollo de la humanidad.

Sin embargo, las consideraciones económicas, sociológicas, antropológicas y hasta filosóficas sobre el papel del trabajo y sus posibilidades de generar las condiciones de sobrevivencia de los seres humanos a través de la provisión de necesidades diversas en el tiempo y espacio, no llevaron en consideración el obvio valor del trabajo doméstico para

justamente satisfacer las necesidades y carencias del cotidiano de la vida.

El trabajo productivo se refiere a aquel que genera mercaderías e ingreso, o sea, es aquel destinado a los intercambios del mercado, y que, al tener legitimación y valorización en ese mercado, es remunerado.

La vulnerabilidad social es la que el ser humano vive desde que nace y puede ser impuesta deliberadamente o no, ya que son los únicos seres vivos que dependen durante los primeros cuatro años de vida de la madre y la familia para sobrevivir, a partir de esa edad sabrá por lo menos como hablar para externar sus necesidades, sin embargo, no son totalmente independientes.

Vulnerabilidad en el trabajo

"Un trabajo decente y productivo en condiciones de libertad, equidad, seguridad y dignidad humana", OIT (2009). Esta definición trae implícitos los cuatro objetivos estratégicos de dicha organización: el respeto de los derechos fundamentales en el trabajo, el acceso a un empleo digno, a la protección social y al diálogo social.

En la OIT, se manifiesta la idoneidad de lo que por norma debe ser un trabajo en el que no importan las características de la persona que lo desempeñe, sólo por el hecho de serlo debe tener esas garantías, es decir, el trabajar una jornada completa, si es su deseo, obtener el ingreso justo a esa actividad, según sus capacidades de estudio y/o habilidades y que además le permita satisfacer sus necesidades.

Vulnerabilidad económica

El término vulnerabilidad se ha convertido en un fértil instrumento de estudio de la realidad social, de disección de sus causas profundas, de análisis multidimensional que atiende no sólo a lo económico, como puede hacer la pobreza al menos en una visión clásica, sino también a los vínculos sociales, el peso político, el entorno físico y medioambiental o las relaciones de género, entre otros factores

La vulnerabilidad económica está ligada a la vulnerabilidad de género debido al proceso histórico cultural generado entre el trabajo productivo y reproductivo donde este último podría ser reconocido como parte del desarrollo económico de la evolución social.

Método

Bajo el enfoque cuantitativo**,** lo que me permitió lograr una visión objetiva del tiempo empleado en hacer trabajo productivo reproductivo, ello fue posible a través de la estadística, característica de este método.

El alcance de la investigación es descriptivo. A través del estudio se conoce el número de horas empleadas por el personal de las secundarias encuestadas para hacer su trabajo productivo, el trabajo reproductivo; es de carácter exploratorio ya que como objeto de estudio ha sido poco estudiado, por lo que se hizo desde una perspectiva innovadora que preparara el terreno para nuevos estudios y/o posibles soluciones.

El diseño de la investigación es de tipo no experimental, transversal cuyo propósito fue la recolección de datos en un único momento mediante la aplicación de cuestionarios, de tipo exploratorio y descriptivo.

Se aplicó un cuestionario, para obtener el resultado de su salario al personal de dicha dependencia y el tiempo empleado normalmente para realizar trabajo reproductivo, esto es, actividades personales, familiares y sociales que van desde la preparación y el servicio de los alimentos para los integrantes del hogar, la limpieza de la vivienda, limpieza y cuidado de la ropa y calzado, mantenimiento, instalación y reparación a la vivienda y a los bienes del hogar, compras, administración del hogar, asistencia a eventos culturales, deportivos y de entretenimiento, utilización de medios de comunicación, cuidados personales, traslado de la familia, visitas al médico, tareas de los hijos, entre otras cosas.

Técnica de investigación

El método empleado fue la encuesta, se eligió como técnica el cuestionario. El cuestionario fue modificado por el grupo de maestría, tomando en cuenta la perspectiva de género, en donde nuestras asesoras del grupo fungieron como especialistas en el tema.

Dicho instrumento ya modificado, fue piloteado en el mes de enero de 2013, en dos momentos, con quince días de diferencia en escuelas similares a la muestra, en los subsistemas de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, arrojando un coeficiente de correlación de Pearson arrojando un grado de confiabilidad de 0.74, es decir con una correlación positiva considerable calculada a partir de las puntuaciones obtenidas en el pilotaje.

El cuestionario está integrado con cuatro dimensiones, 20 secciones y 160 reactivos, fue validado en una muestra de 208 personas seleccionadas a través del programa Random, el cual señaló la cantidad de instrumentos a aplicar después de ingresados los datos. Con este programa se buscó que el margen de error fuera pequeño y la confianza lo máximo a través del STATS que nos dio el error máximo aceptable que es del 1 al 5% para lograr el nivel deseado de confianza.

Población y muestra

Inicialmente se contempló la aplicación a una muestra aleatoria de 5000 instrumentos, pero dado el bajo presupuesto fueron autorizados por la dirección del Centro de Investigación y Docencia (CID), un total de 1200 instrumentos, de los cuales 300 se aplicaron a secundarias

Variables

Características Socio demográficas

Comportamiento humano

Trabajo

Libertad

Decidir

Permisos

Relaciones Sexuales

Anticonceptivos

Indicadores

Los ítems o mediciones coherentes con las variables, y se tomaron en cuenta para la elaboración de las preguntas en el cuestionario:

Medición de la vulnerabilidad derivada del trábalo productivo y reproductivo del personal de secundarias federalizadas:

CARACTERÍSTICAS SOCIO- DEMOGRÁFICAS (Parentesco con el jefe (a) del hogar, sexo, edad, nivel de estudios, estado civil)

Indicadores: sexo, edad, estatus familiar escolaridad, dominio laboral

COMPORTAMIENTO HUMANO: Trabajo, libertad, decidir, permisos, relaciones sexuales, anticonceptivos.

Indicadores: Resolución que se toma o se da en una cosa ante las que existen dos o más alternativas.

ALGUNOS RESULTADOS

Alcance exploratorio

Características socio demográficas: Del 100% de los encuestados hombres, se observa que el 20% tiene maestría, el 44% cuenta con estudios profesionales, otro 20% tiene bachillerato, 4% normal básica, 4% carrera técnica, 4% secundaria, 4% no contestó. En caso de las mujeres encuestadas, el 17% tiene maestría, un 2.8% cuenta con doctorado, el 34% tiene estudios profesionales (normal superior, licenciatura, ingeniería), el 4% normal básica, 18% con carrera técnica, el 21% con bachillerato.

Edad: La edad de los y las encuestadas varia en su mayoría de entre los 27 a los 55, de mayor a menor porcentaje fue de entre los 46-55 con un 43.2%, un 21.1% de 35 a 45 y un 17.9% de 27-35 años.

Se ve más participación a colaborar expresando las opiniones entre las personas de 35 a 55 años, donde se considera un rango de edad de madurez.

Puesto de trabajo-Sexo-Edad: se observa que las mujeres docentes y administrativas de 45 a 55 años son mayoría con el 28%, del total de la muestra, en segundo lugar están las mujeres docentes y las administrativas de 35-45 años con el 14%, les siguen las mujeres docentes y administrativas de 27-35 años con un 12%, siendo estas las edades

que predominan y siendo mujeres un 54% del total de la muestra y en los puestos ya mencionados.

Sexo-Estado civil: el 67% del total de encuestados y encuestadas, son mujeres casadas, el 68% son hombres casados.

De los datos en general el 10% soltero (a), 8% divorciada (o), 67% casada (o) en esta tabla se arrojan datos culturales donde por obtención de status la mujer en el modelo judeo cristiano que nos caracteriza como sociedad la mujer deben estar casada y ser compañera y está convencida de ello según se constata en la tabla siguiente: ¿Qué parentesco tiene con el jefe del hogar?

Reflexiones Finales

La vulnerabilidad económica se manifiesta en los Docentes, personal administrativo y personal de apoyo, mediante la exposición de las políticas públicas que derivan en la Reforma Educativa que hasta la fecha, impacta en las contrataciones temporales y en las evaluaciones a los directivos, y docentes (por lo pronto), que hace que la estabilidad de pertenecer al gremio educativo, genere incertidumbre, por depender de los resultados de una evaluación al desempeño, basada en el "deber ser", y no, en la contextualización del entorno del lugar y de las condiciones de trabajo.

La vulnerabilidad económica en el trabajo reproductivo, implica no ingresos, y se une la vulnerabilidad de género, basados en el modelo judeo cristiano, donde las actividades de este tipo, se realizan por asignación al género femenino, y la retribución es ser mantenida, en el caso del personal involucrado en este trabajo, se suma al de cumplir con las actividades laborales para los que fueron contratados, y llegar a casa a continuar trabajando en las labores de casa y cuidado de la familia.

Las mujeres vulnerables se caracterizan por una actitud sumisa que les lleva a dejar de tomar decisiones, desarrollando en su mayoría una codependencia hacia la presencia masculina (padres, hermanos, esposo, hijos, jefes), aunque en ellos encuentre vejaciones, desprecios, maltratos o manipulación (emocional, o económica). Asumen el rol de abnegación y sumisión que invade todos los ámbitos de su vida, ante los abusos laborales, las cuestiones de vida marital y sexual.

De acuerdo a los resultados, se asume que la vulnerabilidad derivada del trabajo productivo y reproductivo en secundarias es alta, dado que los docentes, personal de apoyo y administrativo de esta área, están sujetos a factores como el Burnout, discriminación por sexo, falta de oportunidades profesionales y estancamiento laboral, una reforma denominada educativa, que presenta mayores elementos de reforma laboral, la cual anula la estabilidad que caracteriza al sector educativo y que por lo tanto lo vulnera.

REFERENCIAS

Aguilar, L. Mercedes y Espinoza, I. 1998. Informe Uso del Tiempo Nicaragua. Gobierno de la República de Nicaragua. Instituto nacional de estadísticas y censos.

Benería, L. 1999. *El debate inconcluso sobre el trabajo no remunerado* Organización Internacional del trabajo (OIT, 1999). Revista Internacional del trabajo, vol. 118, núm. 3.

Benería, L. 2006. Trabajo productivo/reproductivo, pobreza y políticas de conciliación. Nómadas (Col), Núm. 24, pp. 8-21, abril.

CEPAL-ECLAC, Vulnerabilidad Socio demográfica: viejos y nuevos riesgos para comunidades hogares y personas. Brasilia, Brasil, ONU, LC/R.2086

Fuentes M. Molinar. 1986. Crítica a la escuela: el reformismo radical en Estados Unidos. Antología. Biblioteca Pedagógica, Mex. D.F. Essay on education, Jules Henry, penguin.1971.

Fuentes R. 2010. Las condiciones laborales y profesionales de los docentes de las escuelas secundarias. Centro de Investigación y Docencia

Gammage, S. 2009. Género, pobreza de tiempo y capacidades en Guatemala: Un análisis multifactorial desde una perspectiva económica. CEPAL.

Garavito, C. 2006. Vulnerabilidad en el Empleo: Género y Etnicidad, Departamento de Economía de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

CAPÍTULO 10

UMA ANÁLISE DAS IMPLICAÇÕES DA LÓGICA DO CAPITAL NA EDUCAÇÃO

Data de aceite: 26/01/2021
Data de submissão: 06/11/2020

Marcelo Rocha Meira
Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - Campus Cáceres - Prof. Olegário Baldo
http://lattes.cnpq.br/8403536780599551

Andréia Moreira
Professora da Prefeitura Municipal de Cáceres/MT
http://lattes.cnpq.br/0987862144734162

RESUMO: O presente trabalho traz resultados de uma pesquisa bibliográfica que abrange o tema educação e o Capital. É uma pesquisa qualitativa que tem como objetivo identificar a relação estabelecida entre a Educação e o Capital, e suas implicações na sociedade. A metodologia utilizada envolve duas etapas, pesquisa bibliográfica e análise dos dados, das quais se destaca a síntese que é feita tendo como referências as obras pesquisadas. Este trabalho propicia uma compreensão sobre o tema abordado, que mostra a existência de uma lógica econômica e social estabelecida que interfere nos processos educativos, e que para implementarmos transformações reais na educação, faz-se necessário desconstruir essa lógica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Capital. Classe.

1 I INTRODUÇÃO

Dialogar sobre quais contextos e rumos que a educação tende a seguir é uma reflexão que todos os educadores devem fazer. Nessa perspectiva, temos que refletir não só fatos da atualidade, mas, compreender como chegamos aos mesmos.

Este trabalho busca compreender quais contribuições Pierre Bourdieu e István Mészáros especificamente em sua obra, a Educação para além do Capital, trazem acerca de como outrora e atualmente o Capital tem condicionado um conjunto de fatores que estão diretamente relacionados as concepções de educação e sociedade da atualidade. Para alcançar esse objetivo, optamos por uma pesquisa qualitativa, que segundo Minayo (2013), se ocupam de um nível de realidade tratado por meio da história, da biografia, das relações, do universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes e manejam técnicas variadas para o trabalho empírico.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa foram organizados em 2 etapas sendo elas: pesquisa bibliográfica, que abrangem bibliografias de autores da educação, e análise dos resultados descrito na seção: A educação e o Capital que descreve como Capital influência a educação, na seção divisão de classes e o Capital elencamos os impactos do Capital como meio de dissociação de classes e na seção

Educação Libertária dialogamos sobre o modelo de educação que almejamos. Dessa maneira, esse trabalho traz um referencial teórico que pode contribuir para a compreensão da relação do Capital e a educação e que possibilite a praxe em ambientes educacionais formais ou não.

2 I A EDUCAÇÃO E O CAPITAL

Para que haja mudanças reais na educação elas devem emergir de mudanças estruturais na sociedade, pois o modelo ao qual a sociedade se organiza economicamente, estabelece critérios de comportamento que são interiorizados pelos sujeitos. Segundo Mészáros (2005), mesmo as mais nobres utopias educacionais que se formulam do ponto de vista do Capital, tem que permanecer dentro dos limites de perpetuação do seu domínio. Por esse motivo, que na educação ou na concepção de uma sociedade realmente socialista, temos que romper com a lógica do Capital, se quisermos desenvolver alternativas educacionais diferentes.

A aceitação da lógica do Capital é o princípio fundamental da sua perpetuação, Marx em suas obras descreve essa aceitação como um processo de alienação, pois, o sujeito encontra-se totalmente imergido em uma realidade, que passa a incorporá-la como sua. Segundo Mészáros (2005) o Capital é internalizado pelos indivíduos devidamente educados e aceito, ou passado através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica que é implacavelmente imposta.

Esse processo de internalização é constitui incialmente na educação institucionalizada, que fornece o conhecimento necessário para a expansão do sistema do Capital, como também transmite valores que legitima os interesses do Capital. Para Mészáros (2005), a educação formal (institucionalizada) tem como objetivo produzir tanta conformidade ou consenso quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados.

Na impossibilidade de romper esse clico do Capital, faz-se necessário compreender que a aprendizagem não deve ser limitada ao meio formal. Segundo Mészáros (2005), no âmbito educacional, soluções não podem ser formais, elas devem ser essenciais, devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade. Visto que, as soluções formais mesmo quando estabelecida por lei, podem ser completamente invertidas, desde que a lógica do Capital permaneça intacta.

3 I DIVISÃO DE CLASSES E O CAPITAL

Nessa seção busca-se dialogar sobre as relações socioeconômicas dos estudantes que são resultantes da diferenciação social criada pelo capital. Para tanto, traz-se reflexões acerca das teorias de Pierre Bourdieu, optamos por esse autor devido as grandes contribuições que ele trouxe para a pesquisa educacional, e suas percepções sobre as

divisões de classes.

Segundo Nogueira (2002), até meados do século XX a escola tinha uma concepção otimista em relação à igualdade de classes, supunha-se que garantindo o acesso à escola pública proporcionaria a igualdade de oportunidade para todos.

Dessa maneira, os estudantes teriam condições de competirem de forma igualitária, tendo acesso as mesmas oportunidades. Entretanto, em 1950 foi publicado estudos quantitativos, patrocinados pelos governos: inglês, americano e francês que demostraram que o sucesso escolar, também, tinha uma relação direta com a origem social dos estudantes (NOGUEIRA, 2002).

Observou-se que apenas a expansão do ensino não garantiria a equidade, frente a esses cenários Bourdieu descreveu novas formas de compreender a educação. Segundo o autor, os sujeitos transitam entre as classes sociais, onde o campo viabiliza a movimentação dos agentes sociais, essa transição não se dá apenas por vontade do sujeito, mas também, pelas circunstâncias que apontam limites e possibilidades. Correlacionado com ideia de campo, temos o capital simbólico que pode ser compreendido como a soma de diferentes tipos de capitais: mérito, prestígio, posição social, que podem condicionar a posição social do sujeito em um campo específico. Nessa perspectiva o capital simbólico, para Bourdieu (1996) é um crédito, poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento para ter condições de impor o reconhecimento.

Os tipos de capitais que compõem o capital simbólico, são valorizados dependendo do nível de autonomia do campo, dentre eles, destacamos o Capital Cultural que consiste na educação recebida pelo sujeito, acumulada ao seu perfil e percurso acadêmico.

A escola tem um papel importante em relação à igualdade do capital cultural, diante das desigualdades sociais. Entretanto, para o autor a escola não possibilitava a equidade do ensino, pois, a desigualdade social proporcionava também uma desigualdade em relação ao capital cultural.

> Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (Bourdieu, 1999, p. 53).

Para Bourdieu, os alunos devem ser educados levando em consideração suas características pessoais e sociais. Pois, quando a escola considera todos os estudantes como iguais, está apenas legitimando as desigualdades já existentes. Visto que, os estudantes por diferirem socioeconomicamente, trazem mais ou menos capital cultural, que poderá influenciar no seu desempenho escolar.

Segundo Bourdieu (2005), o capital cultural também é transmitido do núcleo

familiar para os filhos, de modo a contribuir na definição das características do indivíduo favorecendo a sua relação com a cultura escolar. Em relação à forma de expressão do capital cultural, o autor destaca três maneiras: incorporado, objetivado e institucionalizado.

A relação do sujeito com a arte, cultura e objetos que podem contribuir com sua formação, expressam o conceito de capital objetivado, podendo ser transmissível em sua materialidade, mas não em sua apropriação de fato, visto que, a apropriação se dá somente com a incorporação do objeto cultural. Segundo Bourdieu (2005), para possuir alguma coisa, basta ter capital econômico, mas para se apropriar e utilizar de acordo com sua destinação específica é preciso dispor de capital incorporado.

> [...] no estado *incorporado*, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado *objetivado*, sob a forma de bens culturais, obras de arte, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que são a marca ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc; e por fim no estado *institucionalizado*, forma de objetivação que é necessário colocar à parte porque, como acontece com o diploma escolar, ela é considerada capital cultural embora garanta propriedades perfeitamente originais (BOURDIEU, 1999, p. 74).

Para expressar a relação de capital no que tange a validação do conhecimento, o autor destaca o capital institucionalizado, que Segundo Bourdieu (2005, p. 79), é representado através de diplomas e certificados, que permite a legitimação, comparação e até permuta entre eles, possibilitando até a conversão entre capital cultural e econômico.

Ainda discorrendo a respeito do capital cultural, o autor dialoga sobre a relação tempo e aquisição do Capital e sua relação com o capital econômico.

> Com efeito, as diferenças no Capital cultural possuído pela família implicam em diferenças: primeiramente, na precocidade do início do empreendimento de transmissão de acumulação, tendo por limite a plena utilização da totalidade do tempo biologicamente disponível, ficando o tempo livre máximo a serviço do Capital cultural máximo; e depois na capacidade assim definida para satisfazer às exigências propriamente culturais de um empreendimento de aquisição prolongado. Além disso, e correlativamente, o tempo durante o qual determinado indivíduo pode prolongar seu empreendimento de aquisição depende do tempo livre que sua família pode lhe assegurar, ou seja, do tempo liberado da necessidade econômica que é a condição da acumulação inicial (BOURDIEU, 2005, p. 76)

O autor destaca que existe um contexto para se adquirir um capital cultural, ele está diretamente relacionado não só a disponibilidade do capital, mas também, as condições relacionadas ao tempo e capital econômico que propicie a incorporação desse capital cultural. Acerca do espaço social, Bourdieu (1975) enfatiza que as pessoas se dividem em grupos de acordo com o seu capital cultural e econômico, e quanto mais desenvolvida a sociedade maior é a divisão.

Figura 01: Espaço das posições sociais e espaço dos estilos de vida.

Fonte: Bourdieu (1996, p. 20)

Observamos pela Figura 01 que existe uma correlação de classe e cultural, que estabelece distâncias no meio social.

> [...] os agentes são distribuídos, na primeira dimensão, de acordo com o volume global de Capital (desses dois tipos diferentes) que possuam e, na segunda dimensão, de acordo com a estrutura de seu Capital , isto é, de acordo com o peso relativo dos diferentes tipos de Capital , econômico e cultural, no volume global de seu Capital (BOURDIEU, 1996, p. 19).

O autor descreve que as dimensões sociais do sujeito estão condicionadas a um conjunto de *hábitus,* que estão relacionadas com sua classe social. Para Bourdieu (1996), afirma que os *hábitus* traduzem características intrínsecas de uma posição e estilo de vida unívoco de escolhas das pessoas.

> Os ***hábitus*** são princípios geradores de práticas distintas e distintivas – o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo e das atividades correspondentes do empresário industrial; mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes. Eles

estabelecem as diferenças entre o que é bom e mau, entre o bem e mal, entre o que é distinto e o que é vulgar etc., mas elas não são as mesmas. (BOURDIEU, 1996, p. 22).

Na atualidade, observamos uma reconfiguração constante das relações sociais que estão diretamente correlacionadas com o contexto educacional, pois, através da educação almeja-se uma ascensão e pertencimento a uma determinada classe. Também se destaca a relação da cultura dominante no ambiente educacional, que acaba legitimando a divisão social.

> Se, no caso particular das relações entre a Escola e as classes sociais, a harmonia parece perfeita, é que as estruturas objetivas produzem os ***habitus*** de classe, e em particular as disposições e as predisposições que, gerando as práticas adaptadas a essas estruturas, permitem o funcionamento e a perpetuação das estruturas: por exemplo, a disposição para utilizar a Escola e as predisposições para ter êxito nela dependem, como já se viu, das probabilidades objetivas de alcançá-lo que estão ligadas às diferentes classes sociais [...] Porque o sistema de ensino tradicional consegue dar a ilusão de que sua ação de inculcação é inteiramente responsável pela produção do ***habitus*** cultivado ou, por uma contradição aparente, que essa ação só deve sua eficácia diferencial às aptidões inatas dos que a ela são submetidos, e que é por conseguinte independente de todas as determinações de classe, embora nada mais faça do que confirmar e reforçar um ***habitus*** de classe que, constituído fora da escola. (BOURDIEU,1975, p. 213).

Para Bourdieu, os estudantes de classes populares são prejudicados, pois, apresentam dificuldade para assimilar a cultura escolar, devido ao seu distanciamento dessa cultura, por não fazer parte do seu cotidiano. O autor aborda a relação da escola nesse processo onde ela confirma a lógica do recrutamento dando continuidade às diferenças sociais.

Segundo Bourdieu (1975), através de uma série de operações de seleção, ela separa os detentores de capital cultural herdado daqueles que não o possuem. Sendo as diferenças de aptidão inseparáveis das diferenças sociais conforme o capital herdado.

A escola e todo o sistema educativo quando assume esses critérios, ignorando as desigualdades das classes sociais, igualando os conteúdos, métodos e práticas pedagógicas, tendo como referência uma classe da sociedade que detêm maior capital cultural, confirmando a dominação do capital.

4 | EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA

Como discutido por Mészáros a educação tem que ser para além do capital, mais qual seria esse modelo de educação? Qual seria a pedagogia adequada? Nessa seção tentaremos desvelar esses questionamentos e outros que venha emergir, para tanto, teremos como referência Paulo Freire, educador brasileiro que consideramos uma referência acerca deste tema.

4.1 Opressores e Oprimidos

Pelo que discutimos até o momento, observamos que os homens mediados por uma realidade sociocultural que cerceia uma participação dialógica, tendo como objetivo a continuidade de uma ideologia, produz um cidadão condizente, desumanizado e alienado a essa realidade. A desumanização é o resultado de uma visão totalitária dominante, onde temos dois agentes opressores e oprimidos. Então, existe um contexto onde o opressor oprime, consciente ou não, e o oprimido aceita ou não a opressão. O oprimido no seu processo de superação da opressão, não deve realizá-la apenas como um processo de rebeldia, de confronte pela liberdade, pois, isso resultaria na construção de novos opressores.

> A luta pela superação da opressão somente tem sentido, quando os oprimidos, não se sentem opressores, nem se tornam, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade (Freire, 2005, p.33).

O opressor não é visto como um contrário, que deve ser combatido, mas um ser humano que também necessita ser humanizado, onde o oprimido pode contribuir nesse processo. A dominação que gera a desumanização, expressa-se não apenas de forma violenta, agressiva, mas também falsamente generosa que não almeja uma libertação do oprimido. Para Freire (2005), "a ordem social injusta é a fonte geradora, permanente da falsa generosidade dos opressores, que se nutre da morte, do desalento e da miséria". Por esse motivo, que a libertação deve vir do oprimido, onde ela só pode ser alcançada em um processo de reconhecimento da opressão, da práxis de sua busca, do seu conhecimento da necessidade de lutar. Segundo Freire (2005), "a luta que será um ato de amor, que se opera ao desamor contido na violência do opressor".

O processo de busca pela libertação é fundamental, para a desconstrução do vínculo opressor e oprimido. Pois, alguns oprimidos introjetam a personificação do opressor, somente com a sua busca pela reflexão que poderá transpor essa realidade. Para Freire (2005), "somente na medida em que se descubram "hospedeiro" do opressor poderão contribuir para o planejamento de sua pedagogia libertadora".

Segundo Freire (2005), "quase sempre num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em vez de buscar a libertação na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou subopressores". Pois, ao invés de buscar pela libertação identificam-se com o seu contrário, passando de um estado de oprimido para opressor. Mas tanto o opressor como o oprimido são frutos da sua sociedade, onde a sociedade incorpora em nós seus pensamentos, consciências, onde somos imergidos a sombra de um fazer e viver.

Para Freire (2005, p. 37), "os oprimidos que introjetam a sombra dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que está implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que preenchessem o vazio deixado pela expulsão com outro conteúdo". Pois, os oprimidos ao se acomodarem temem a liberdade, porque, não se sentem

capazes de assumi-la, visto que, durante toda a sua existência foram condicionados para aceitar e ver que só existe a sua realidade atual.

Ainda segundo Freire (2005, p.38), "a libertação, é um parto, e um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos". Já a ação do opressor para liberta-se se dá na solidariedade verdadeira, onde existe um engajamento verdadeiro e sua transformação no processo, tendo assim uma pedagogia que é libertadora, que liberta os homens pela ação e reflexão.

> A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, essa pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (Freire, 2005, p.46).

Desta maneira, a pedagogia deixar de ser do oprimido, quando pela reflexão transforma o oprimido, que pode contribuir para libertação do opressor, tornando-se dessa maneira em uma pedagogia dos homens, humanizada. Entretanto, a desconstrução da contradição opressor e oprimido, causa um desconforto dos opressores que não aceitam a libertação.

Para Freire (2005), enfatiza que "é que para eles, "formados" na experiência de opressores, tudo o que não seja o seu direito antigo de oprimir significa opressão a eles, que historicamente oprimem os oprimidos, coisificando os mesmos, criando um sentimento possessivo do outro".

> Nesta ânsia irrefreada de posse, desenvolvem em si a convicção de que lhes é possível transformar tudo a seu poder de compra. Daí a sua concepção estritamente materialista da existência. O dinheiro é a medida de todas as coisas. É o lucro o seu objetivo final (Freire, 2005, p.51).

E nessa perspectiva que o opressor vê o oprimido no seu processo de ser mais, como subversivo, mal-agradecido, sendo considerado como seus inimigos potencias, que carecem de observação e vigia, por esse motivo, que a libertação do oprimido como já mencionamos deve vir do oprimido. Desta maneira, a libertação deve ser em comunhão, que tem que ter um caráter recíproco, de transformação onde o opressor respeita a individualidade do oprimido.

4.2 A Educação libertadora X Educação bancária

Nesse sistema onde se cria oprimidos, também criamos homens espectadores e recriadores do mundo, passando a ser repositórios de informações que devem ser preenchidos, para tanto, temos a concepção de educação bancária, onde o professor verbaliza os conceitos acumulados por ele, e a mente dos alunos são passivamente preenchidas.

Segundo Freire (2005), “nas aulas verbalista, nos métodos de avaliação do conhecimento, no chamado controle de leitura, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, em tudo, a sempre a proibição do pensar verdadeiro”. Observamos que a supressão da dialógica é uma das características marcantes da educação para a opressão (bancária), pois, o professor sente-se inteiramente formado, construído, detentor do saber, e vê no aluno um mero objeto da sua prática laboral, um sujeito capaz de contribuir com sua formação docente.

> A libertação autentica, que é humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. É práxis, que implica a ação e reflexão dos homens, sobre o mundo para transformá-lo, não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios, mas homens com corpos conscientes (Freire, 2005, p.51).

Segundo Feire (2005), “a concepção bancária nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antedilógica, para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica- afirma a dialogicidade e se faz dialógica”. Então, compreendemos que existe a necessidade de uma educação que transcenda essa barreira criada pelo sistema opressor na educação. Temos que ter uma educação que contribua para libertação do oprimido, que favoreça a sua ação e reflexão do seu mundo e do mundo, uma educação libertadora, emancipadora e dialógica.

Segundo Feire (2005), “através do diálogo que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador”. Quebrando a dicotomia educador e educando desfazendo a distância que o sistema opressor criou, e através do diálogo ambos se tornam sujeitos do processo. Onde os argumentos de autoritarismo não valem, e sim o respeito e a dialógica que é mediatizada pelos objetos cognoscíveis, que na prática bancária eram possuídos apenas pelo educador.

Segundo Freire (2005), “na pedagogia libertadora o professor é sempre um sujeito cognoscente, quer quando se prepara, quer quando se encontra dialogicamente com os educandos”. O conhecimento (objeto cognoscível) deixa de ser uma propriedade do educador, possibilitando para o mesmo que se refaça constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos.

Para Freire (2005), “a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade”. Desta forma, o conhecimento que antes era estático, possuído apenas pelo educador, passa a ser vivo, e esses conhecimentos que estão diretamente relacionados com a realidade do educando, que possibilita também ao professor, desvelar a realidade dialogicamente com os seus educandos.

> Na educação problematizadora os educandos vão desenvolvendo seu poder de captação do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais

> como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo (Freire, 2005, p.82).

Dessa maneira, podemos perceber que o diálogo é fundamental para a educação problematizadora, emancipatória e libertária. E que a educação bancária está a serviço da continuidade de uma sociedade de opressores e desigual. E para que haja uma sociedade mais igualitária, é fundamental que os professores sejam os primeiros a buscarem sua reflexão acerca de sua prática, pois, dessa forma a educação possa ser humanizada e a sociedade mais humana.

5 | CONSIDERAÇÕES

Compreendemos através das análises e apontamentos dos autores que a educação é uma construção coletiva que deve atender não somente uma política, ou um paradigma socioeconômico como o Capital, porém, estamos condicionados a essas constituições políticas dominantes, mas, é necessário que percebamos essa realidade para que mesmo aos poucos passemos de um estado alienado para ativo e atuante, que possibilite uma sociedade que mesmo com classes sejam mais igualitária, e que a educação seja humanizante e humanizada, crítica e dialógica propiciando reflexão e a práxis do aluno e do professor, o qual ensina e aprende ao ensinar, e se refaz como educador.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do Sistema de ensino**. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. Razões e Prática: Sobre a teoria da razão. São Paulo: Papirus,1996.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação** / Maria Alice e Afrânio Catani (organizadores) – Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Ofício de Sociólogo: Metodologia da Pesquisa em sociologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

Mészáros, István. A educação para além do Capital. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

NOGUEIRA, Raimundo Augusto. **Mudanças na sociedade contemporânea**. In: Mundo Jovem. São Paulo. Fev. 2002

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.ª edição

CAPÍTULO 11

ESTUDOS CULTURAIS, ENSINO E DIVERSIDADES SURDOS UNIVERSITÁRIOS: REFLEXÃO NA UNIVERSIDADE

Data de aceite: 26/01/2021

Geraldo Venceslau de Lima Junior
UFCG

Karine Martins Cunha Venceslau
IFCE

Natalia Diniz Silva
UFCG

RESUMO: A importância deste artigo é debater as condições oferecidas aos alunos surdos que frequentam o ensino superior, bem como cooperar experiências acadêmicas, para que tenha maior qualidade na realidade atual, visto que as modificações propostas pela política oficial para a educação de surdos em todos os níveis não estão ainda efetivamente inseridas nem as instituições educacionais preparadas para responder às necessidades desses alunos. O objetivo da pesquisa é argumentar e debater sobre a inclusão e a realidade dos níveis e modalidades da educação escolar. Acolher alunos surdos na universidade é um serviço emergencial e prioritário, porém, é um fato real, onde esses sujeitos ainda encaram obstáculos educacionais. Nesse assunto, apresenta-se a pesquisa, cujo tema refere-se à "**Surdos Universitários: reflexão na Universidade".**
PALAVRAS-CHAVE: Surdo, Alunos, Universidade.

ABSTRACT: The importance of this article is to discuss the conditions offered to deaf students attending higher education, as well as to cooperate academic experiences, so that it has greater quality in the current reality, since the changes proposed by the official policy for the education of deaf people at all levels educational institutions are not yet effectively inserted nor prepared to respond to the needs of these students. The objective of the research is to argue and debate about the inclusion and reality of the levels and modalities of school education. Welcoming deaf students to the university is an emergency and priority service, however, it is a real fact, where these subjects still face educational obstacles. In this subject, the research is presented, whose theme refers to **"Deaf University: reflection at the University"**.
KEYWORDS: Deaf, Students, University.

INTRODUÇÃO

O numero de alunos surdos que cursam o Ensino Superior está expandindo-se cada vez mais, no Brasil. Segundo dados do Ministério da Educação, em 2003, somente surdos cursavam a universidade. Em 2005, aumentou-se para 2.428, entre instituições públicas e privadas (Brasil, 2006). O grande comparecimento de alunos surdos em contextos universitários é contemporâneo, e passa de distintas causas, que podem ser supramencionadas, como o reconhecimento, quando em 1990, do status de língua oral para a língua de sinais; criação de propostas de educação bilíngue de qualidade para surdos; e o trajeto histórico onde as

políticas públicas de inclusão focam ao acesso e a participação ativa de pessoas com deficiência em diversas situações sociais.

> . "A evolução dos números da educação brasileira tem sido satisfatória, e o mais importante é que essa evolução tem ocorrido com qualidade no ensino",afirmou o ministro da Educação, Fernando Haddad, em entrevista coletiva, em Brasília."

De acordo com o ministro, os dados do censo revelam que a educação superior no Brasil está mais acessível. Dos 5.954.021 estudantes matriculados em 28.671 cursos de graduação presencial e a distância, 2.065.082 são ingressantes e 839.397 estão em instituições federais de ensino superior. Na graduação presencial das instituições públicas, 36.294 ingressos ocorreram por meio de reserva de vagas, principalmente para alunos oriundos de escolas públicas. Além disso, em 2009 foram contadas 20.019 matrículas de estudantes com algum tipo de deficiência (30% com baixa visão, 22% com deficiência auditiva e 21%, física). (Inep.gov.br; acessado em23/04/2015)

OBJETIVO

O objetivo da pesquisa é argumentar e debater sobre a inclusão e a realidade dos níveis e modalidades da educação escolar. Acolher alunos surdos na universidade é um serviço emergencial e prioritário, porém, é um fato real, onde esses sujeitos ainda encaram obstáculos educacionais.

1 – Visão dos alunos Surdos no contexto universitário

A situação universitária é desafiadora para qualquer cidadão. Adaptações na vida acadêmica, um dos desafiadores dos alunos universitários, obrigações que a universidade impõe transportam muitas vezes ao fracasso e ao abandono. Para obter assimilações com novas informações e novos conhecimentos, é necessário utilizar a contornação das falhas causadas dentro do trajeto escolar em que vivenciou anteriormente,comodeficiênciasdelinguagem,inadequaçãodascondiçõesdeestudo, falta de habilidades lógicas, problemas de compreensão em leitura e dificuldade de produção de textos conforme Sampaio, Santos, 2002.

O ambiente, professores, colegas são pontos triplos relevantes para que os desempenhos das atividades acadêmicas tornem de maneira estável e linear, com o fim de melhorar as chances de êxito, menciona Diniz, Almeida, 2005

> Os jovens surdos, como quaisquer outros, terão de fazer frente a expectativas, normas e modos de funcionamento diferentes daqueles de sua experiência escolar anterior. A adaptação a essa nova realidade dependerá de suas características pessoais, habilidades, de sua história e da forma como encara esse período de desenvolvimento próprio da faixa etária do jovem adulto, marcado pela construção da identidade, da autonomia, de ideais e de relações interpessoais (Ferreira, Almeida, Soares, 2001).

Foster, Long e Snell (1999), fez uma pesquisa a respeito da vivência de estudantes surdos do ensino superior em contextos de inclusão, onde corrobora que a comunicação desses em sala de aula e o envolvimento com a aprendizagem são análogas a de seus colegas ouvintes Outro ponto relevante são os professores, que não tem a base de conhecimento de como lidar com os alunos surdos, bem como as adaptações metodológicas, que não são feitas, causando falhas aos alunos surdos.

Segundo Goffredo (2004), para consentir às necessidades educacionais especiais dos jovens surdos, é preciso primeiramente, assegurar seu ingresso na universidade por meio do vestibular. Mas isso não garante que a inclusão se concretize. Vencida a barreira do ingresso, o próximo passo é a permanência no curso, que depende muito da mediação do intérprete e do conhecimento dentro da universidade de como lidar com os estudantes surdos.

No Brasil, a legislação que trata da inclusão de surdos em instituições de ensino regulares (Brasil, 2003) estabelece que se deve oferecer, sempre que necessário, um intérprete de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa, e recomenda flexibilidade na correção da escrita na provas, de modo a valorizar o conteúdo semântico. Segundo Martins,

> …os intérpretes vêm procurando construir, a partir de sua inscrição na educação, entre e com os surdos, seu lugar na triangulação "professor ouvinte, ILS, inteprete de língua de sinais] e aluno surdo" – um espaço no entre que a própria tradução instaura. (2007,p.178)

Martins, 2006, afirma que o papel do intérprete da língua de sinais, é notar as dificuldades do aluno surdo e desviar outros modos e métodos de trabalhar com eles. É um ciclo transitório entre o aluno, o professor e conhecimento, com a finalidade de apoiar a superação linguística na interação comunicativa. Por isso, acrescenta a autora, o desempenho do intérprete requer-se de maneira profunda conhecer a base teórica em diferentes áreas de estudo, familiaridade com a linguagem utilizada em cada situação e experiência educacional.

Foster, Long e Snell (1999) levantam outros problemas enfrentados pelos estudantes surdos: o feedback das informações complexo (tempo entre o que é falado e a tradução); o contato visual – caso o aluno observa o interprete interpretando o aluno surdo desconectara a visão do professor, ou caso o aluno queira ler algum material, as informações contidas já serão perdidas por não utilizar o visual ou leitura labial. É uma falha para os alunos surdos.

Os assuntos complexos que envolvem o desempenho acadêmico de estudantes surdos ainda precisam ser trabalhados de maneira profunda. Conforme Lang (2002), mesmo em países tradicionais com a inclusão de surdos em instituições de ensino superior – como os Estados Unidos, onde em 1999 eles eram mais de 25 mil – há maior compreensão sobre as barreiras e dificuldades do que sobre as soluções. O que existe de caráter prático são diretrizes gerais, como o respeito à diferença linguística e a oferta de contribuições metodológicas específicas, como materiais especiais, novas tecnologias de

ensino e serviços de apoio diferenciados, confirma Martins, 2006.

METODOLOGIA

Na pesquisa bibliográfica foram examinadas diversas literaturas relativas ao assunto em estudo, artigos publicados na internet e que possibilitaram que este trabalho tomasse forma para ser baseado.

Conforme Marconi e Lakatos (1992), a pesquisa bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. O escopo é fazer com que o pesquisador entre em contato direto com todo o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando o cientista na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações.

Conforme Marconi e Lakatos (1992), a pesquisa de campo é uma forma de levantamento de dados no próprio local onde ocorrem os fenômenos, através da observação direta, entrevistas e medidas de opinião.

De acordo com Marconi e Lakatos (1985), a entrevista é um encontro entre dois seres, a fim de que uma deles consiga dados a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional.

CONCLUSÃO

Vários ares devem ser examinados ao se analisar o caso dos surdos que ingressam no ensino superior. No mínimo, é conciso analisar sua trajetória escolar e o contexto institucional em que ele busca se inserir.

Realmente a universidade é um contexto novo e desconhecido para os jovens surdos, com requisições superiores àquelas a que estavam habituados na escola especial. Seu funcionamento é administrado por regras, princípios e características do mundo ouvinte, onde a comunicação oral-auditiva é desempenhada no papel fundamental na organização dos espaços de ensino-aprendizagem e de socialização.

Geralmente muitas das vezes os colegas e professores são ouvintes, estes desconhecem as especificidades relativas à surdez, que acaba compartilhando propostas e ideias senso comum, ignora a língua de sinais e tem dificuldade de se relacionar com o que é, em um grau mais significativo, diferente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Vol I e II. Brasília: MEC/SEESP, 2006

Portaria n.3.284, de 7 de novembro 2003. Brasília,2003.

DINIZ, A. M.; ALMEIDA, L. S. **Escala de integração social no ensino superior** (Eises): metodologia de construção e validação. Análise Psicológica, v.4, n.23, p.461- 476, out. 2005.

FERREIRA, J. A.; ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C. **Adaptação acadêmica em estudante do 1° ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso.** PsicoUSF, Itatiba, v.6, n.1, p.1-10, jan. 2001.

FOSTER, S.; LONG, G.; SNELL, K. **Inclusive instruction and learning for deaf students in postsecondary education**. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, Oxford, v.4, n.3, p.225-235, Summer, 1999.

GOFFREDO, V. L. F. S. **A Inclusão da pessoa surda no ensino superior**. Fórum, Rio de Janeiro, v.10, p.16-22, dez. 2004.

MARTINS, V. R. O. **Implicações e conquistas da atuação do intérprete de língua de sinais no ensino superior.** Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.157-166, jun. 2006.

Intérprete de língua de sinais, legislação e educação: o que temos, ainda, a "escutar" sobre isso? Revista Educação Temática Digital, Campinas, v.8 (esp.), p.117-191,jun.2007.

SAMPAIO, I. S.; SANTOS, A. A. **Leitura e redação entre universitários**: avaliação de um programa de intervenção. Psicologia em Estudo, Maringá, v.7, n.1, p.31-38, jan. 2002.

QUADROS, Ronice Muller de. Educação de Surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997

CAPÍTULO 12

O ENSINO DAS TRANSFORMAÇÕES QUÍMICAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DE ANIMAÇÕES E BRINQUEDO POPULAR

Data de aceite: 26/01/2021
Data de submissão: 16/11/2020

Artur Albino de Andrade
Universidade Federal de Lavras, Departamento de Biologia
Lavras – Minas Gerais

Pollyana Cristina Alves Cardoso
Universidade Federal de Lavras, Departamento de Biologia
Lavras – Minas Gerais

Antônio Fernandes Nascimento Junior
Universidade Federal de Lavras, Departamento de Biologia
Lavras – Minas Gerais

RESUMO: O objetivo deste trabalho é analisar as potencialidades de uma aula para o ensino das transformações químicas da matéria e suas contribuições para a formação de professores. A prática foi desenvolvida durante a disciplina de Metodologia do Ensino de Ciências e ofertada ao curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFLA. Os dados foram analisados a partir da categorização temática, método de análise descritiva de uma pesquisa qualitativa. Ao total foram analisadas 12 avaliações, que nos revelaram duas perspectivas centrais que a prática conseguiu atingir, a primeira intitulada recursos pedagógicos mostra as contribuições dos recursos utilizados para construção do conhecimento e como eles provocaram a interatividade entre os alunos. Consideramos que as práticas pedagógicas contribuem para que o futuro professor vivencie a elaboração de um plano de aula e a sua experiência prática para que ele possa refletir sobre a docência e possa construir a sua identidade docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial de professores, metodologias lúdicas, ensino de ciências, práticas educativas.

THE TEACHING OF CHEMICAL TRANSFORMATIONS: AN EXPERIENCE REPORT BASED ON ANIMATIONS AND POPULAR TOYS

ABSTRACT: The objective of this work is to analyze the potential of a class for teaching the chemical transformations of the subject and its contributions to the training of teachers. The practice was developed during the Science Teaching Methodology course and offered to the Biological Sciences degree course at UFLA. The data were analyzed using the thematic categorization, a method of descriptive analysis of a qualitative research. In total, 12 evaluations were analyzed, which revealed two central perspectives that the practice was able to achieve, the first entitled pedagogical resources shows the contributions of the resources used to build knowledge and how they caused interactivity among students. We believe that pedagogical practices contribute for the future teacher to experience the elaboration of a lesson plan and his practical experience so that he can reflect on teaching and build his teaching identity.

KEYWORDS: Initial teacher training, playful methodologies, science teaching, educational practices.

1 | INTRODUÇÃO

Um dos principais objetivos do processo educativo é possibilitar que o educando seja capaz de compreender o mundo em que vive e, considerando que vivemos em uma sociedade democrática, que ele possa dar a sua contribuição por meio da sua participação enquanto cidadão.

A participação das pessoas na sociedade exige a fundamentação da argumentação, para que elas possam ter uma verdadeira percepção da materialidade, por isso elas precisam se apropriar do conhecimento científico, para que possam utilizá-lo no dia a dia, participar de discussões públicas e refletir criticamente as informações consumidas externamente por meio da tv, por exemplo. Além disso, considerando que vivemos em um mundo cada vez mais globalizado, percebemos a necessidade de inserir as pessoas no debate sobre os impactos socioambientais do desenvolvimento científico e tecnológico (CACHAPUZ *et al.,* 2005).

No entanto, o processo educativo atual reflete um modelo de ensino tecnicista, em que o objetivo da escola é formar indivíduos mais produtivos e eficientes para a execução de múltiplas tarefas demandadas pelo sistema social (SAVIANI, 1999). Dessa forma, os professores e professoras precisam pensar em uma transformação do modelo de ensino atual, amplamente disseminado, que não contribui para a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Para isso, é preciso oportunizar a fundamentação necessária para que os professores em formação possam pensar nestas questões e materializar esse diálogo em práticas educativas, que oferecem a oportunidade de unir a reflexão sobre o sistema de ensino, para que eles entendam a necessidade de repensá-lo, e a prática de contextualizar os conceitos e pensar em metodologias mais significativas. Tais atividades podem se desenvolver em dinâmicas estimuladoras que envolvam a relação do conhecimento científico com a realidade, por meio da contextualização das questões ambientais, culturais e sociais, proporcionando, assim, uma perspectiva integrada do processo de ensino aprendizagem (OLIVEIRA; BRIZOLLA, 2012). Uma forma de trazer esse diálogo é por meio da escolha de temas transversais, que buscam representar questões gerais que perpassam a realidade e que possam se relacionar com os conteúdos curriculares.

Historicamente, os cursos não proporcionaram práticas de ensino integradas. As instituições priorizavam o domínio da técnica e dos conhecimentos específicos da área. Portanto, o que se observa é um distanciamento entre as disciplinas específicas do curso e as disciplinas de natureza pedagógica (GATTI; BARRETO, 2009).

Nesse sentido, as práticas no ensino de ciências para professores em formação inicial são importantes para possibilitar um espaço em que eles possam refletir sobre a complexidade do processo de ensino aprendizagem e ter um espaço de praticar a docência (CARDOSO; ROSSO; NASCIMENTO JUNIOR, 2019).

Na Universidade Federal de Lavras (UFLA), instituição localizada na cidade de Lavras no sul de Minas Gerais, o curso de licenciatura em ciências biológicas vem demonstrando uma preocupação maior com a formação inicial de professores, criando práticas pedagógicas por meio das disciplinas de Metodologias de ensino em Ciências e Biologia.

A Metodologia do Ensino de Ciências é ofertada no 4º período do curso. Sua proposta é apresentar para os licenciandos as diferentes formas de enxergar a natureza e na perspectiva da história da ciência. Durante a disciplina os estudantes precisam elaborar um plano de aula sobre determinado tema do currículo utilizando metodologias alternativas ao método expositivo e fazendo o diálogo com algum tema transversal. Após os licenciandos terem escolhido seus temas, o docente da disciplina sugeriu que eles apresentassem seus planos de aula para os professores em formação inicial participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e, finalmente, após os planos serem aprimorados e sofrerem suas devidas modificações, as aulas foram ministradas para os alunos da própria disciplina.

Neste trabalho nosso objetivo é analisar as potencialidades de uma aula para o ensino das transformações químicas da matéria a partir da utilização de um avião de papel, e suas contribuições para a formação inicial de professores de ciências. A aula em questão foi ministrada no primeiro semestre de 2018.

2 | UM POUCO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA EDUCATIVA

O professor iniciou sua aula dizendo que seu sonho era começar uma aula com uma grande transformação química como aquelas que se viam na televisão; sua atuação teatral fez com que todos esperassem uma explosão que ao fim do anseio acabou não acontecendo. A transformação química experimentada se tratou tão somente de um efervescente em um copo com água. Em seguida, foi perguntado aos alunos se eles conheciam a etimologia da palavra transformação. Depois de discutirem, chegaram à conclusão de que se trata de uma alteração na forma. Para elucidar o conceito, o professor utilizou como exemplo as transformações de personagens do mundo da ficção, buscando personalidades mais conhecidas pelos estudantes com o intuito de atraí-los para a conversa.

Em um segundo momento, os estudantes foram instruídos a se reunirem em duplas para que realizassem uma atividade prática que consistiu na confecção de aviões de papel. O professor disponibilizou papéis coloridos e projetou um banner com instruções simples para confecção dos aviões. Finalizados os brinquedos, o professor perguntou aos estudantes quais haviam sido as transformações sofridas pelo papel para que se tornasse um avião. Em seguida, o professor chamou a atenção para uma nova transformação ateando fogo em seu próprio avião, o que surpreendeu os estudantes e criou espaço para uma nova discussão. Foi a partir desta dinâmica que os alunos começaram a notar diferenças entre

as transformações causadas pelo dobramento e pela chama. Esse momento, ainda, serviu para que se pudesse ser construído o conceito de matéria, a partir do uso de metáforas. Essa conversa os levou a identificar dois tipos de transformações, a física e química, ambas ilustradas com gifs que representavam o comportamento estrutural das moléculas em cada situação.

Como forma de avaliar os conhecimentos construídos durante a aula, uma série de transformações físicas e químicas foram reproduzidas em gifs para os alunos, para que eles pudessem observar, identificar e categorizar as transformações, com o auxílio de uma pequena lista que foi chamada de “pistas para identificação de transformações químicas”. Em seguida, foi pedido que os alunos escrevessem o tipo de transformação e o motivo da escolha em qualquer fonte de registro acessível. A aula foi encerrada após um breve pronunciamento das respostas de cada grupo, abrindo um campo para debate e esclarecimento de dúvidas.

Ao final da prática os estudantes escreveram sobre os pontos positivos da aula e aqueles que poderiam ser melhorados, para que os discentes que lecionaram pudessem refletir sobre o próprio processo que elaboraram.

3 | METODOLOGIA PARA UMA ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados a partir da categorização temática, método de análise descritiva a partir de uma perspectiva qualitativa da pesquisa. Esse método permite a sistematização em categorias de ideias semelhantes e que auxiliam a fundamentá-las teoricamente (MORAES, 1999). Desta forma, para entender os discursos dos licenciandos nos apropriamos do método em questão, pois os dizeres dos alunos se encontram em um mesmo contexto que está relacionado com o ensino de ciências, além de todos estarem em processo de formação inicial. Com isso, nosso objetivo é compreender as potencialidades da prática para o ensino de ciências e sua relevância para a formação inicial de professores. A partir disso a análise desenvolvida foi no sentido de encontrar ideias em comum nas avaliações e criar categorias de análise teórica, pois assim conseguimos refletir quais pontos a prática conseguiu atingir.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

No total foram obtidas 12 avaliações. Após o momento de leitura e interpretação desses dados foram elaboradas 2 categorias que discutem as principais ideias que os estudantes levantaram. O quadro a seguir mostra os nomes das categorias a serem discutidas, o número de vezes em que a ideia foi pronunciada e em quais avaliações estiveram presentes.

Categoria	Descrição	Frequência	Ocorrência
Recursos pedagógicos	Exemplos do cotidiano, gifs e experimento com materiais de fácil acesso foram considerados recursos que facilitaram a construção do conhecimento.	8	A4, A5, A6, A7, A8, A10, A11, A12
Interatividade	A aula foi dinâmica, divertida, bem humorada e promoveu uma maior interação entre a turma com o professor.	10	A1, A2, A4, A5, A7, A8, A9, A10, A11, A12

Tabela 1: categorias

Na categoria intitulada recursos pedagógicos identificamos que 8 licenciandos apontaram, de formas diferentes, que os recursos escolhidos pelo professor para mediar o diálogo dele com os alunos facilitou o processo de construção dos conhecimentos e a apropriação dos conceitos. Eles apontaram que o uso de exemplos presentes na realidade deles, como os personagens mutantes, e o manuseio de um experimento com materiais de fácil acesso, contribuíram para que os alunos mantivessem o interesse pela aula e conseguissem dialogar facilmente com as proposições do professor.

Os licenciandos mencionaram que os exemplos ilustraram bem o tema, que a abordagem inicial com os exemplos de personagens conhecidos pelos estudantes contribuiu para aproximá-los e que o experimento em questão foi uma ótima escolha devido à sua objetividade, contribuindo para a apropriação dos conceitos que foram construídos durante a aula.

Pode-se dizer que o método tradicional distancia os alunos do conteúdo, pois, geralmente, não é feita uma contextualização dos conteúdos e a sua aproximação com a realidade. Além disso, por ser um método de transmissão, não oportuniza a participação dos alunos e não provoca o interesse deles pelo conhecimento. A utilização de metodologias alternativas ao método expositivo consegue motivar a participação ativa dos educandos, a criatividade e o interesse pela aula (CARDOSO; ROSSO; NASCIMENTO JUNIOR, 2019).

Nesse sentido, a escolha por recursos que busquem o interesse do aluno e provocar nele a curiosidade pelo tema é uma etapa muito importante para o sucesso de um processo educativo (LOURENÇO; NASCIMENTO JUNIOR, 2017). Como bem explicitado pelos licenciandos, os recursos como o gif, a experimentação e a relação com os personagens contribuíram para facilitar esse processo e torná-lo mais leve e divertido.

O gif é um recurso caracterizado por figuras animadas graficamente que chama bastante a atenção dos alunos, pois está presente a todo momento na internet, por isso, pode ser considerado um recurso atrativo que provoca o interesse dos alunos pelo

conteúdo, pois eles ficam curiosos para saber qual a relação dos gifs utilizados com o conteúdo da aula. Nesse sentido, eles participam ativamente do processo de construção dos conhecimentos. O gif é um arquivo de rápida divulgação e fácil compartilhamento nas redes sociais (MEURER; ROOSEWELT; SANTOS, 2019). Denardin e Manzano (2017) afirmam que a utilização de gifs em uma aula de física deixou os alunos muito motivados, sendo que os próprios estudantes falaram que a aula foi dinâmica e inovadora por conta do uso desse recurso.

Além do gif, o experimento com uso de materiais de fácil acesso também foi apontado como uma potencialidade da aula. A experimentação é um processo que leva os alunos a refletirem sobre processos de transformações que os levam à investigação do processo. Durante essa etapa investigativa, provocada pelos experimentos, os alunos são levados também a construir hipóteses e a participar ativamente da aula. O experimento é algo que causa espanto e curiosidade nos educandos, cativando o interesse deles pelo conteúdo (ZÔMPERO; PASSOS; CARVALHO, 2012). Mais do que expressar algo extraordinário, os experimentos são relevantes porque cumprem o papel de mobilização dos alunos, inserindo-os na construção dos conhecimentos e deixando a passividade de lado (DE SALES; DA SILVA, 2010).

As atividades experimentais dentro da sala de aula não precisam envolver, necessariamente, equipamentos sofisticados. A partir de materiais de baixo custo e fácil acesso, como o uso de objetos encontrados em casa, é possível realizar práticas experimentais.

Além disso, fazer uso de imagens de personagens fictícios conhecidos pelos estudantes provoca a curiosidade e o interesse deles, por se tratar de algo que eles conhecem, pois apesar de representar um universo ficcional e imaginativo, fazem parte da vida social e cultural de grande parte do alunos (PEREZ, 2007). Utilizar exemplos do cotidiano para ilustrar a sua relação com o conhecimento científico promove a aproximação do conteúdo com a realidade concreta, facilitando a apropriação dos conceitos.

Todos estes recursos pedagógicos são para facilitar o trabalho de mediação que o professor deve desempenhar no processo de ensino aprendizagem. Eles contribuem para retirar a centralidade do professor e tornar o processo mais participativo.

Os recursos mencionados são considerados de caráter lúdico, pois em sua natureza as metodologias alternativas ao método expositivo têm a potencialidade de facilitar a apropriação de alguns conceitos científicos considerados abstratos. Além disso, o uso de materiais de fácil acesso vem para auxiliar a ausência de laboratórios de ciências, para que os alunos não fiquem descompensados (AMORIM, 2013).

Na categoria intitulada “Interatividade” os licenciandos explicitam que tais recursos em conjunto provocaram a interatividade da aula. Eles perceberam que houve uma maior interação entre os sujeitos que participaram da prática, enfatizando o contato ativo com o recurso pedagógico, que nos revela um pouco mais sobre as potencialidades alcançadas.

Antes de prosseguirmos, é importante esclarecer que, desde o início do século XX, o termo “interatividade” tem sido amplamente usado no campo das novas Tecnologias da Informação e Comunicação; o que vem causando uma certa confusão conceitual, pois se difere do sentido empregado à palavra pelas pessoas que buscam fundamentar os processos educativos (SALLES, 2016). Contudo, o foco da análise desse texto considera o termo “interatividade” como uma relação que envolve trocas entre os indivíduos de um determinado coletivo e que não necessariamente exige um contato com as tecnologias atuais.

A cooperação intelectual em torno de um problema comum é fator fundamental no desenvolvimento do homem enquanto um sujeito social (MEAD, 1934; PIAGET, 1977; WALLON, 1945 *apud* DAVIS, 1989). Partindo desse princípio, relacionado às avaliações dos licenciandos, interpretamos que a construção dos conceitos durante a aula criou um espaço de ensino mútuo, em que cada aluno contribuiu com suas próprias concepções, formas de interpretar e de se expressar acerca das palavras “transformação” e “matéria” e, como consequência, chegaram a uma ideia em comum para cada termo.

Embora a importância da interatividade esteja assegurada em meio aos escritos de grandes nomes do ensino de ciências, as interações sociais não podem ser o objetivo final do processo de ensino. A ideia é que seu potencial educativo seja aproveitado incitando alguma atividade construtiva, que por sua vez contribua para a construção do conhecimento entre os envolvidos (DAVIS, 1989). A confecção do avião de papel foi um desafio que, além de garantir a participação ativa da turma no processo de ensino aprendizagem, ilustrou a importância do trabalho em equipe, já que alguns alunos não conseguiam montar o brinquedo e puderam contar com a assistência dos demais colegas. Davis (1989) afirma que:

> A interação com o outro - seja ele um adulto ou um jovem mais experiente - adquire um caráter estruturante na construção do conhecimento na medida em que fornece, além da dimensão afetiva, desafio e apoio para a atividade cognitiva.

A interatividade notada pelos discentes se estende até o método avaliativo, em que o professor, por meio de cartilhas de apoio, deu o suporte necessário para a resolução da atividade, que ainda chegou a ser considerada complexa por um dos licenciandos.

Em meio a um contexto repleto de interações sociais, é importante salientar, ainda, que o professor deve garantir condições igualitárias de participação a todos, considerando a pluralidade cultural da turma e suas desigualdades. Dessa forma, é possível que haja a troca de conhecimentos e, consequentemente, o desenvolvimento das capacidades cognitivas na busca da resolução de um problema em comum (DAVIS, 1989).

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática de construção dos conceitos sobre as transformações químicas da matéria, por meio de exemplos do cotidiano, gifs, imagens de personagens fictícios, experimentação e a confecção de um avião de papel, contribui para a apropriação significativa do conteúdo, de forma lúdica. Oportunizando uma relação do conteúdo com a realidade a partir da sua contextualização. Isso é muito importante para o conteúdo fazer sentido para o aluno, para que ele possa se apropriar do conceito no seu cotidiano.

Dessa forma, consideramos importante a mediação do conhecimento a partir de metodologias de ensino alternativas ao método expositivo de aula, para promover a participação ativa dos estudantes e uma interatividade entre eles. Nesse sentido, é importante o fomento de práticas educativas no ensino de ciências, como forma de estimular a experiência como futuros educadores em um processo de ensino aprendizagem. Essas experiências contribuem para a reflexão da prática docente e do processo de construção dos conhecimentos.

As práticas educativas mostram a necessidade de se criar espaços nos cursos de licenciatura que ofereçam a oportunidade de refletir criticamente a formação inicial de professores, pois, em alguns casos, os estudantes entram na universidade com uma visão fragmentada e descontextualizada da docência. Se não há essa possibilidade, o professor formado vai sair com a mesma visão, correndo o risco de perpetuar um sistema de ensino que não corrobora para uma formação mais significativa dos alunos.

Enxergamos a formação inicial de professores como um processo de construção da identidade docente, que precisa ser pensada em uma perspectiva social, contextualizada, histórica e reflexiva. Isso passa por várias questões, uma delas é a experiência de elaborar um plano de aula e vivenciar a sua prática e a relação com potenciais alunos. Dentre as tantas questões que envolvem a formação docente, essa é uma que tem grande relevância para a construção de sua identidade.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem o apoio financeiro das agências CAPES e FAPEMIG.

REFERÊNCIAS

AMORIM, A. D. S. A influência do uso de jogos e modelos didáticos no ensino de biologia para alunos de ensino médio. (Monografia) **Universidade Estadual do Ceará–UECE, Beberibe-Ceará**, 2013.

CACHAPUZ, A.; GIL-PÉREZ, D.; CARVALHO, A. M.; VILCHES, A. A necessária renovação do ensino das ciências. **Editora Cortez**. 2005.

CARDOSO, P. C. A.; ROSSO, K. L. B.; NASCIMENTO JUNIOR, A. F. Tecendo caminhos entre a literatura e a biologia: O poema épico “O Uraguai” como prática educativa para o ensino de Bioma na formação de professores. **Periódico Eletrônico Fórum Ambiental da Alta Paulista**, v. 15, n. 3, 2019.

DAVIS, C.; SILVA, M. A. S. S.; ESPOSITO, Y. L. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. Cadernos de pesquisa, n. 71, p. 49-54, 1989.

DENARDIN, L.; MANZANO, R. C. Desenvolvimento, utilização e avaliação da realidade aumentada em aulas de física. **RENOTE**, v. 15, n. 2, 2017.

DE SALES, D. M. R.; DA SILVA, F. P. **Uso de atividades experimentais como estratégia de ensino de Ciências**. Encontro de ensino, pesquisa e extensão da faculdade Senac. 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO**, 2009.

LOURENÇO, C. O.; NASCIMENTO JUNIOR, A. F. Uma análise das avaliações dos alunos da disciplina de metodologia do ensino de biologia. **Ciências Em Foco**, v. 10, n. 1, 2017.

MEURER, D.; ROOSEWELT, E.; SANTOS, J. Gifmath: website educativo para o ensino e aprendizagem da geometria. **Revista do Instituto GeoGebra Internacional de São Paulo.** v. 8, n. 1, p. 37-46, 2019.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32. 1999.

PEREZ, M. A. Como dar significado social e científico ao cotidiano do aluno. **Cadernos Cenpecl Nova série**, v. 2, n. 4. 2007.

SALLES, M. Interação e interatividade em educação. Educar Brasil. Disponível em, 2016.

ZÔMPERO, A. de F.; PASSOS, A. Q.; CARVALHO, L. M. A docência e as atividades de experimentação no ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 7, n. 1, p. 43-54. 2012.

CAPÍTULO 13

RELATO DE EXPERIÊNCIA: DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA MONITORIA DE QUÍMICA GERAL NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DOS ACADÊMICOS DE ENGENHARIA DE ENERGIA

Data de aceite: 26/01/2021

Data de submissão: 06/11/2020

Markus Antonio de Oliveira Porangaba
Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus de Engenharias e Ciências Agrárias (CECA)
Rio Largo – Alagoas
http://lattes.cnpq.br/3145011677308712

Natalia Angelita Albuquerque de Melo
Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus de Engenharias e Ciências Agrárias (CECA)
Rio Largo – Alagoas
http://lattes.cnpq.br/7912249459152396

Izabella Colatino de Lima Veiga
Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus de Engenharias e Ciências Agrárias (CECA)
Rio Largo – Alagoas
http://lattes.cnpq.br/8907295895658447

Amanda Santana Peiter
Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus de Engenharias e Ciências Agrárias (CECA)
Rio Largo – Alagoas
http://lattes.cnpq.br/9315438878266044

RESUMO: A disciplina de química geral ofertada na Engenharia de Energia da Universidade Federal de Alagoas - UFAL é fundamental para o decorrer do curso.. Este trabalho teve como objetivo relatar a experiência na monitoria da disciplina de química geral no primeiro semestre de 2019, apresentando os desafios e oportunidades que o programa proporciona, como: incentivo a cooperação do monitor com o corpo docente e discente; colaboração na capacidade crítica; incentivo ao estudante a se aprofundar em conhecimentos teóricos e práticos da disciplina. O planejamento inicial se deu em uma reunião dos monitores com a professora orientadora, para tratar do cronograma de atividades de laboratório, as tarefas de atuação a serem desenvolvidas. Foi observado que surgiram diversas dúvidas em virtude da falta de conhecimento de conceitos básicos, proporcionada pela formação básica deficiente. Em virtude da experiência relatada, conclui-se que a participação de um ex-aluno da disciplina pode contribuir no desenvolvimento do aluno, despertando no monitor o desejo pela docência, além de vivenciar o processo ensino-aprendizagem em todas suas fases, desde seu planejamento a execução, amadurecendo e desenvolvendo de forma integral, holística e humanística, as competências e habilidades do acadêmico para futura carreira profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Química Geral; Monitoria; Docência.

EXPERIENCE REPORT: AND OPPORTUNITIES IN MONITORING GENERAL CHEMISTRY IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF ENERGY ENGINEERING ACADEMICS

ABSTRACT: The general chemistry course offered at the Federal University of Alagoas - UFAL is fundamental for the course. This work

aimed to report the experience in monitoring the discipline of general chemistry in the first half of 2019, presenting the challenges and opportunities that the program provides, such as: encouraging the cooperation of the monitor with the faculty and student; collaboration in critical capacity; encouraging the student to deepen in theoretical and practical knowledge of the discipline. The initial planning took place in a meeting of the monitors with the instructor, to deal with the schedule of laboratory activities, the tasks to be developed. It was observed that several doubts arose due to the lack of knowledge of basic concepts, provided by the deficient basic education. Due to the experience reported, it was concluded that the participation of an ex-student in the discipline can contribute to the development of the student, awakening in the monitor the desire for teaching, besides experiencing the teaching-learning process in all its phases, from its planning to execution, maturing and developing in an integral, holistic and humanistic way, the skills and abilities of the academic for future professional career.
KEYWORDS: General Chemistry; Monitoring; Teaching.

1 I INTRODUÇÃO

Criada em 2008, conforme a Resolução n°55/2008-CONSUNI/UFAL, 10 de novembro de 2008, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), o programa de monitoria da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, é uma das modalidades de programas institucionalizados na universidade, para alunos regularmente matriculados em algum curso de graduação.

A monitoria tem por objetivo auxiliar na formação acadêmica do discente. Instrumento importantíssimo para melhoria contínua do ensino – aprendizagem entre as partes, incorporada pela exploração e atualização de novos conteúdos, vivência pedagógica, além da promoção ao incentivo à docência e a busca por novos meios de qualificação profissional. Durante a formação acadêmica, do curso de Engenharia de Energia, são exigidas algumas competências quanto ao aprendizado teórico sobre as diversas áreas de atuação aliado ao domínio prático dos métodos executadas durante as aulas (BERNARDO; SANTIAGO, 2017).

A disciplina de química geral é fundamental para a base curricular da engenharia. Diante disso, as dificuldades e obstáculos encontrados durante o decorrer da disciplina faz com que o monitor aja como difusor capaz de intensificar o assunto abordado pelo professor em sala de aula, cujo desempenho insatisfatório é tratado de maneira dinâmica sob uma linguagem acessível (GONDIM, 2007).

Desta forma, este trabalho teve como objetivo relatar a experiência na monitoria da disciplina de Química Geral realizada no primeiro semestre de 2019, composta por dicentes do primeiro período de Engenharia de Energia compartilhada com os alunos do terceiro período de Engenharia de Agrimensura, na UFAL (Campus de Engenharias e Ciências Agrárias – CECA), demonstrando o papel e as atribuições de um monitor como ferramenta de aprendizagem na vida acadêmica.

Neste, é apresentado os desafios encontrados e as oportunidades que o programa proporcionou as partes envolvidas, sendo eles: incentivo a cooperação do monitor com o corpo docente e discente nas atividades; colaboração com o desenvolvendo da capacidade de análise crítica; incentivo ao estudante à aprofundar-se em conhecimentos teóricos e práticos da disciplina através de hábitos de estudo, contribuindo para a melhoria dos cursos de graduação; e maior participação dos estudantes nas atividades de ensino e aprendizagem na Universidade.

2 | METODOLOGIA

Todo o planejamento inicial se deu em uma reunião dos monitores com a professora orientadora, para tratar do cronograma de atividades de laboratório enfatizando a necessidade de conhecer e aplicar as normas regulamentadoras de biossegurança e as normas de gerenciamento de resíduos adotadas nas práticas de Laboratório, estas que visam prezar pela segurança individual e coletiva dos alunos, a boa conduta que regem os trabalhos de experimentos e toda a reprodutibilidade da metodologia dos resultados almejados.

Além disso, foi discutido as tarefas de atuação a serem desenvolvidas na sala de estudo, no Núcleo de Engenharia de Energias Renováveis, com carga horária semanal de 12 horas distribuído em três encontros presenciais. Durante este período, foram discutidos conteúdos teóricos do Projeto Político Pedagógico (PPC) do curso entre os discentes que frequentemente formam grupos de estudos para compartilhar o conhecimento e sanar dúvidas oriundas das aulas. A Figura 1 apresenta o esquema de todo o planejamento das atividades de monitoria.

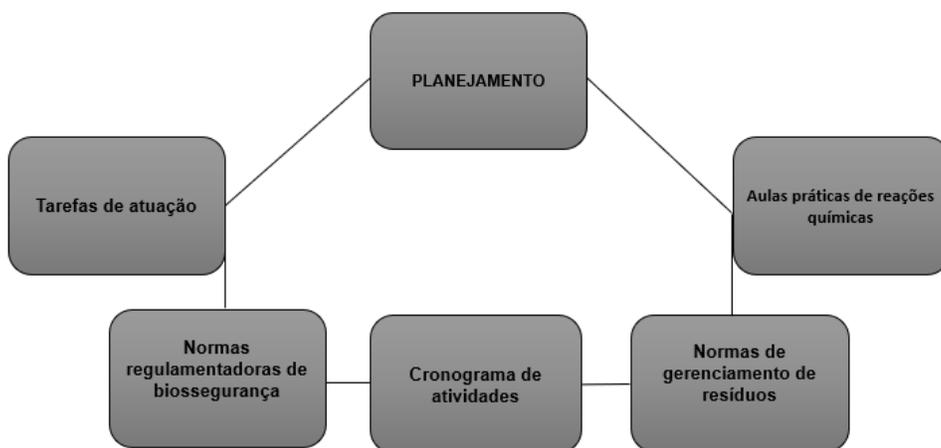



Figura 1: Esquema do planejamento da monitoria da disciplina de quimica geral.

Fonte: Próprio autor, 2019.

Assim, foram disponibilizados gradativamente exercícios, em que conforme o entendimento atingisse o alcance de todos aumentava-se o grau de complexidade das questões. Neste aspecto o tempo de resolução dos problemas é divido de acordo com a dificuldade de cada aluno. Além de atividades propostas pela professora em sala e nos encontros presenciais, foram disponibilizados testes via whatsapp, aplicativo digital multiplataforma de mensagens instantâneas, como desafios, cuja dedicação e empenho de todos proporciona maior fixação e assimilação da disciplina.

Neste sentido, aliando a teoria os estudantes acompanharam as aulas práticas de reações químicas, velocidade de reação, equilíbrio químico e concentração, sendo desenvolvidas inicialmente por meio da observação da execução dos procedimentos pelos monitores e, em seguida, realizaram o roteiro dos experimentos de acordo com a disponibilidade de bancada, equipamentos, reagentes e demais materiais necessários à execução metodológica.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante o período das atividades de monitoria foi possível perceber que os alunos apresentam dificuldade quanto a prática da leitura de livros didáticos adotados na disciplina, estes acessível na biblioteca da unidade, logo, recorriam a vídeo aulas e resumos disponibilizados na internet.

Neste sentido, em uma pequena parcela da turma surgiram diversas dúvidas em virtude da falta de conhecimento de conceitos básicos, proporcionada pela formação básica deficiente, além do despreparo dos discentes ao manusear os equipamentos em laboratório.

Quando questionados pelo mau desempenho nas primeiras avaliações, relataram da dificuldade em conciliar a disciplina com as cadeiras de cálculo, álgebra e física, nisto, optando por estudar apenas pelo conteúdo que era passado em sala de aula, ignorando os exercícios extras, desafios proposto e as referências bibliográficas apontada, embora em diversos momentos tenha sido exposto a necessidade da utilização do livro texto da disciplina para o aprendizado.

Além disso, as atividades práticas eram realizadas em laboratório multidisciplinar com espaço inferior a demanda da turma, composto por equipamentos em pequena quantidade e limitação de reagentes, havendo a necessidade em dividir as práticas em dois encontros para suprir a participação e conhecimento de todos, porém esse tempo ofertado ocasiona a dificuldade e acumulo de conteúdo a ser transmitido, havendo a necessidade em realizar aulas extras para compensação e manter-se em conformidade extras com o calendário acadêmico. A Figura 2 apresenta um dos experimentos realizados na monitoria, o biodiesel.

Figura 2: Biodiesel resultante da prática laboratorial na monitoria.

Fonte: Próprio autor, 2019.

Apesar da baixa demanda pela monitoria, percebeu-se um aumento do desempenho e engajamento dos alunos na disciplina, cativando o interesse pela monitoria, onde gradativamente era notável o rendimento e melhor administração do tempo para com todas as disciplinas do semestre, verificado ao longo de todo o processo de aprendizagem.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, para o monitor, a indispensabilidade em enriquecer o conhecimento da disciplina foi relevante para agregar valor no seguimento da biomassa, ampliando as competências de aplicabilidade e melhorar o desenvolvimento das atividades exercidas, cuja experiência contribuiu para despertar a vocação pela docência através da significativa troca de conhecimento e interações adquiridas, oportunizando uma expectativa maior no entendimento do ambiente acadêmico.

Contudo, a participação de um ex-aluno da disciplina pode contribuir consideradamente no desenvolvimento continuo do aluno, obtendo uma maior aproximação entre eles, proporcionando ao monitor o engrandecimento nos conteúdos abordados, além de propiciar a vivencia de todo o processo ensinoaprendizagem em todas suas fases, desde seu planejamento a execução, reforçando o desejo pelo docência, amadurecendo e desenvolvendo de forma integral, holística e humanística, as competências e habilidades do acadêmico para futura carreira profissional.

REFERÊNCIAS

BERNARDO, Guilherme Angelo Moreira; SANTIAGO, Stella Marcia de Morais. **Monitoria e formação docente: diálogos e perspectivas.** Número 167. 2017. I Encontro Estadual de Monitoria do Alto Sertão Paraibano e o III Encontro de monitoria do CFP/UFCG: A monitoria e a formação docente e profissional. Disponível em: < http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/AssessoriaGraduacao/anais-monitoria-2017-vf.pdf> Acesso em: 28 de ago. 2019.

GONDIM, E. **A importância da monitoria para o processo de formação acadêmica.** UNIFOR Notícias, Número 262, 2007. Disponível em: < http://unifornoticias.unifor.br/index.php?option=com_content&view=article&id=779&I temid=50 > Acesso em: 27 de ago. 2019.

TEIXEIRA, P.; VALLE, S. **Biossegurança: uma abordagem multidisciplinar**. 2.ed. Rio de Janeiro, RJ: FIOCRUZ, 2010.442 p. 2010.

UFAL. Universidade Federal de Alagoas. Prograd. **RESOLUÇÃO n°55/2008-CONSUNI/UFAL**. Disponível em:< https://ufal.br/estudante/graduacao/normas/documentos/resolucoes/rco_55_2008_consuni>. Acesso em: 28 ago. 2019.

CAPÍTULO 14

O ALUNO COMO PROTAGONISTA: METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM EM CURSOS DE GESTÃO ORGANIZACIONAL

Data de aceite: 26/01/2021

Adriana dos Santos Reis Lemos
Universidade Estadual de Santa Cruz
Ilhéus, Bahia, Brasil

Laís Nascimento dos Santos
Universidade Estadual de Santa Cruz
Ilhéus, Bahia, Brasil

Karina Vlasak Rodrigues Guimarães Vieira
Universidade Estadual de Santa Cruz
Ilhéus, Bahia, Brasil

Thaísa Ferreira dos Santos
Universidade Estadual de Santa Cruz
Ilhéus, Bahia, Brasil

Iago Ervelee da Silva Lima
Universidade Estadual de Santa Cruz
Ilhéus,
Bahia, Brasil

RESUMO: A dinâmica do contexto educacional e as suas recentes demandas vêm estimulando a utilização de novas metodologias de ensino, em especial aquelas que promovam o deslocamento dos discentes de uma posição de passividade, para assumir o papel de protagonistas do processo de aprendizagem. Tais metodologias, denominadas "ativas", além de romper padrões, envolvem mudanças em várias dimensões da gestão da sala de aula, tais como a comportamental, a estrutural e a de interfaces, bem como implicam no redesenho do modelo didático tradicional, a partir de uma intensa troca de informações e experiências entre aluno e professor. O envolvimento maior do discente no processo de apreensão do conhecimento pode contribuir para elevar a qualidade das aulas, bem como aumentar a sua satisfação e o comprometimento, seja em qualquer nível de ensino. Para além disso, permite facilitar a conexão teoria e prática e o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes importantes para a sua formação. Assim, o objetivo central desse trabalho consiste em estudar metodologias ativas de ensino, tendo como objeto os cursos de graduação em Administração, da área de Ciências Sociais Aplicadas. Para isso, utilizou-se de uma pesquisa básica, qualitativa, exploratória e bibliográfica, através de uma revisão integrativa de literatura. Em cursos de formação superior em Ciências Sociais Aplicadas, onde é salutar a vinculação das competências do discente às demandas do mercado de trabalho e de novas práticas profissionais, essas metodologias se apresentam como uma alternativa a ser considerada na redução da distância academia/mercado. Os resultados encontrados contribuem para o melhor entendimento do quanto essas novas abordagens podem fomentar a formação dos atributos profissionais requeridos pela profissão estudada.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias de Ensino; Gestão da Sala de Aula; Gestão da Aprendizagem; Autonomia Discente.

ABSTRACT: The dynamics of the educational context and its recent demands have stimulated the use of new teaching methodologies, especially

those that promote the displacement of students from a passive position, to assume the role of protagonists of the learning process. Such methodologies, called “active”, besides breaking patterns, involve changes in various dimensions of classroom management, such as behavioral, structural and interfaces, as well as implying the redesign of the traditional didactic model, based on an intense exchange of information and experiences between student and teacher. The greater involvement of the student in the process of knowledge apprehension can contribute to raise the quality of classes, as well as increase their satisfaction and commitment, at any level of education. In addition, it facilitates the connection between theory and practice and the development of knowledge, skills and attitudes important for their training. Thus, the main objective of this work is to study active teaching methodologies, having as object the undergraduate courses in Administration, in the area of Applied Social Sciences. For this, we used a basic, qualitative, exploratory and bibliographic research, through an integrative literature review. In higher education courses in Applied Social Sciences, where it is salutary to link the student’s skills to the demands of the labor market and new professional practices, these methodologies are presented as an alternative to be considered in reducing the academy/market distance. The results contribute to a better understanding of how these new approaches can promote the formation of the professional attributes required by the studied profession.
KEYWORDS: Teaching Methodologies; Classroom Management; Learning management; Student Autonomy.

1 | INTRODUÇÃO

A crescente multiplicidade de desafios dos diversos setores nos âmbitos global, nacional e local tem requerido o desenvolvimento de competências humanas cada vez mais diversas. As demandas do pensar, sentir e agir de modo cada vez mais amplo e profundo, comprometido com as questões do entorno em que se vive, são exigências essenciais em todos os campos de formação.

Dentro desse contexto, na área da educação, as metodologias ativas buscam, de maneira eficiente e eficaz, auxiliar de maneira prática o ensino-aprendizagem dos conteúdos teórico-práticos no meio acadêmico. Com o objetivo de otimizar a transmissão dos conhecimentos e ampliar o escopo de competências necessárias para a formação do profissional, busca-se aprimorar e aplicar os métodos que têm como finalidade dar apoio didático aos docentes e dinamizar o processo de aprendizagem dos discentes, transformando-os em partícipes ativos da gestão do próprio conhecimento.

Em Ciências Sociais Aplicadas, que reúne campos de conhecimentos interdisciplinares, voltados para aspectos sociais das diversas realidades humanas, essa demanda atitudinal pelo protagonismo discente, torna-se ainda mais relevante, ao passo que o uso de metodologias ativas pode potencializar a relação teoria e prática.

Nesse sentido, esse estudo faz um recorte para a área de Administração, como componente das Ciências Sociais aplicas, e busca compreender como a utilização das metodologias ativas pode contribuir na formação de competências necessárias a esse

profissional. Para isso, foi necessário compreender sobre metodologias disponíveis, suas funcionalidades, bem como o entendimento de quais conhecimentos, habilidades e atitudes (competências) podem ser desenvolvidas por esses métodos no processo de formação profissional do Administrador.

O caminho metodológico adotado pela pesquisa consistiu numa abordagem básica e qualitativa. Nesse tipo de abordagem, o pesquisador procura aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente e contexto social - interpretando-os segundo a perspectiva dos participantes da situação enfocada (Patton, 2002).

Quanto aos objetivos, tratou-se de uma pesquisa exploratória, uma vez que, visou proporcionar maior familiaridade com o problema. Esse tipo de pesquisa pode envolver levantamento bibliográfico e/ou entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado (Gil, 2008).

No que se refere às técnicas, foram realizadas pesquisas bibliográficas e telematizadas, por meio de uma revisão integrativa. Optou-se pela realização de uma revisão integrativa, por se constituir em um instrumento de obtenção, identificação, análise e síntese da literatura direcionada a um determinado tema, como o objetivo de realizar uma discussão mais aprofundada da temática investigada (Crossetti, 2012).

As informações colhidas para efeito de análise foram provenientes de artigos indexados na base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e no *Google* Acadêmico. Dessa maneira, sustentou-se por dados secundários, obtidos a partir de levantamentos realizados a partir do acesso à internet, portanto, telematizada.

Os critérios de inclusão contemplaram publicações sobre o tema, disponíveis *on-line* na íntegra e na forma de pesquisa original, em consonância com a temática desta pesquisa. Além disso, foram incluídas publicações em idioma português, no período compreendido entre 2011 e 2019. Como critérios de exclusão, não foram utilizadas pesquisas fora do recorte temporal descrito, idiomas estrangeiros, trabalhos publicados incompletos ou que não se encontrem de acordo com o questionamento desta pesquisa. Constituíram os descritores para busca os seguintes termos: metodologias de ensino/aprendizagem; metodologias ativas, competências do administrador, habilidades do administrador. Os resultados, ainda preliminares, se baseiam na análise de 9 artigos que abordam os temas pesquisados.

Após essa breve introdução, o tópico seguinte faz uma revisão teórica sobre as metodologias ativas, suas proposições e fundamentos. Em seguida, apresenta-se o levantamento das competências profissionais do Administrador, vide revisão integrativa, bem como expõe-se preliminarmente as possíveis contribuições formativas com a implementação de metodologias ativas de aprendizagem no contexto dessa profissão.

2 I METODOLOGIAS ATIVAS: O PROTAGONISMO DISCENTE COMO FUNDAMENTO

Numa sociedade onde o conhecimento, a capacidade de resolução de problemas, a proatividade e a potencialidade criativa são competências cada vez mais requisitadas e valorizadas em todos os campos de atuação, a educação profissional acadêmica precisa encontrar novas respostas e propostas para cumprir o papel de transmissão do saber.

Moran (2015), explica que a educação formal vive uma situação dialética diante de tantas mudanças na sociedade: “como evoluir para tornar-se relevante e conseguir que todos aprendam de forma competente a conhecer, a construir seus projetos de vida e a conviver com os demais? Os processos de organizar o currículo, as metodologias, os tempos e os espaços precisam ser revistos” (Morán, 2015, p. 15).

O autor acrescenta, ainda:

> A escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora (Moran, 2015, p.16).

Para Godoi & Ferreira (2016), a educação contemporânea demanda corresponsabilidade e autogestão do processo de aprendizagem por parte de docentes e discentes, o que tem incentivado instituições de ensino superior a procurar e promover inovações didáticas que tornem o processo de aprendizagem mais significativo e que possibilite aos discentes “aprender a aprender”, e se deslocar da posição de passividade imposta pelo modelo tradicional de educação.

Pinto, Bueno, Silva, Sellmann, & Koehler, (2012) abordam que o aluno diante das competências éticas, políticas e técnicas exigidas, deve ser capaz de auto gerenciar o seu processo de formação. É neste contexto que pesquisadores têm procurado desenvolver metodologias ativas de aprendizagem que possam conduzir à autonomia do discente e ao autogerenciamento e corresponsabilidade pelo seu próprio processo de formação.

Nesse sentido, as metodologias ativas vêm se contrapor ao modelo tradicional de ensino, onde o aluno tem papel secundário com relação ao conhecimento sem, de fato, participar da sua construção. No ensino tradicional, o conhecimento é transferido do professor para o aluno, enquanto no ensino ativo as coisas acontecem de maneira diferente. Uma educação ativa pressupõe que o aluno seja o condutor do seu próprio conhecimento, o que possibilita o desenvolvimento da sua capacidade de análise crítica e a imaginação, que é conduzida para a compreensão dos próprios desafios no processo do “aprender”.

Em se tratando do emprego das metodologias ativas no ensino superior, Masseto (2018) instruí que o primeiro passo é a identificação dos objetivos de uma formação profissional. Esta formação é construída através de um processo de aprendizagem.

Não se ensina uma profissão: “aprende-se”, desenvolve-se, conquista-se uma formação profissional com o desenvolvimento de conhecimentos, de competências e habilidades, e de atitudes e valores profissionais. Objetivos que para serem alcançados precisarão contar com a colaboração de uma diversidade de técnicas e métodos. O sujeito que constrói esse processo de aprendizagem é o aprendiz em parceria e colaboração com seus colegas e com o professor

Bastos (2006) apud Berbel (2011) nos apresenta uma conceituação de metodologias ativas como processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema.

Nesse sentido, tais metodologias “ têm o potencial de despertar a curiosidade à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professo ” (BerbeL, 2011, p.28).

Mitri et al. (2008) citados por Berbel (2011), explicam que as metodologias ativas fazem uso da problematização como estratégia, com o objetivo de alcançar e motivar o discente, pois diante do problema, ele se detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas, a partir de uma postura crítica. Acrescenta que o aluno “aprende a desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar desafios advindos das atividades essenciais da prática social em diferentes contextos”.

Para Berbel (2011), o engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro”. Ademais, acrescenta que as metodologias ativas só podem causar um efeito na direção da intencionalidade pela qual são definidas ou eleitas, se os participantes do processo as assimilarem, no sentido de compreendê-las.

Destarte, para a efetividade da prática, essa atmosfera de cooperação precisa contemplar todos os envolvidos, e, para além disso, uma mudança significativa de postura. Desse modo, é necessário que acreditem no potencial pedagógico dos métodos propostos, além de um comprometimento intelectual, que resultem num verdadeiro envolvimento, já que são muitos os desafios que podem surgir durante esse percurso.

O tópico seguinte aborda a perspectiva do uso das metodologias ativas na elaboração de competências específicas do profissional de gestão, conforme recorte temático proposto pelo estudo.

3 | FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR: METODOLOGIAS ATIVAS E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Ocupantes de um cenário de rápidas mudanças e competitividade em escala

global, as organizações, objeto de estudo e trabalho dos profissionais de Administração, precisam se adaptar de maneira rápida e estratégica frente aos constantes desafios que se apresentam nos seus ambientes interno e externo. Destarte, carece de profissionais de gestão capazes de tomar decisões e implementar ações que respondam de forma estratégica à dinâmica do mercado.

Os cursos superiores em gestão, por sua vez, no intuito de atender ao mercado de atuação desses profissionais, precisam desenvolver seus currículos e metodologias de ensino tendo em consideração a formação de competências que agreguem valor, a partir formação mais ampla, flexível e conectada com essas demandas.

O conceito de competência adotado para o presente trabalho baseia-se nos estudos em Fleury & Fleury (2001), que entendem o termo como saber adquirir, usar, mobilizar, integrar, desenvolver e transferir conhecimentos, recursos, habilidades e experiências que agreguem valor à organização e valor social ao indivíduo, buscando a maximização de resultados. Desta forma, ainda de acordo com o estudo dos referidos autores, discutido como um conjunto de capacidades humanas, a tríade Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (CHA), está relacionada a questões como a inteligência e personalidade, com a atenção voltada para o indivíduo.

A partir desse entendimento e após a análise de quatro estudos ((Benedicto, Lames & Bittencourt (2015), Nascimento & Alves (2015), Marchi & Manthei (2015) e Gorges, Passos & Wollinger (2018)) que contemplam a percepção de mercado, acadêmicos e egressos dos cursos de Administração, foi construído o Quadro 1, que apresenta as competências, divididas em Conhecimentos, Habilidade, Atitudes requeridos, com base nesses levantamentos, para os profissionais da área de gestão.

Competências		
Conhecimentos de Gestão em	**Habilidades de**	**Atitudes como**
Teorias Administrativas	Liderança	Proatividade
Funções Administrativas	Visão/ação estratégica	Iniciativa
Estratégia	Comunicação	Senso de cooperação
Finanças	Criatividade	Humildade
Mercado	Inovação	Interesse
Gestão de Pessoas	Trabalho em Equipe	Flexibilidade
Língua Estrangeira	Planejamento	Adaptablidade
Informação/tecnologias	Implementação	Empreendedorismo
Produção	Análise ambiental	Comprometimento
Logística	Integração	Ética
Atualidades (formação continuada)	Saber motivar	Persistência
	Reconhecer problemas	Organização

	Resolver problemas	Sociabilidade
	Raciocínio Lógico	Disciplina
	Concentração	Respeito
	Comunicação escrita e verbal	Energia
	Decisão	Mobilidade
	Atenção	Autocrítica
	Ensino	Autoconhecimento
		Autocontrole

Quadro 1. Competências Requeridas ao Administrador

Fonte: Construído pelos autores, com base nos estudos de (Benedicto, Lames & Bittencourt (2015), Nascimento & Alves (2015), Marchi & Manthei (2015) e Gorges, Passos & Wollinger (2018).

Sobre as metodologias ativas de aprendizagem, cinco estudos ((Berbel (2011), Barbosa e Moura, (2013), Morán (2015), Godoi & Ferreira (2016), Mota & Rosa (2018)) foram contemplados para a análise de suas funcionalidades quanto à contribuição no desenvolvimento de competências, observando-se o critério de adaptabilidade à formação do Administrador. O Quadro 2 apresenta dos resultados.

Estudo de Caso	O aluno é levado à análise de problemas e tomada de decisões. O caso pode ser real, fictício ou adaptado da realidade (Berbel, 2011).
Processo do Incidente	O processo do incidente é uma variação do estudo de caso. Os grupos expõem as conclusões para a classe, estas são colocadas no quadro de giz e por último são debatidas pela classe toda (Berbel, 2011)
Pesquisa Científica	permite aos alunos ascenderem do senso comum a conhecimentos elaborados, desenvolvendo, no caminho, habilidades intelectuais de diferentes níveis de complexidade, tais como a observação, a descrição, a análise, a argumentação, a síntese, além de desempenhos mais técnicos, como o de elaboração de instrumentos para coletar informações, tratá-las, ilustrá-la (Berbel, 2011)
Aprendizagem baseada em problemas	Uso contextualizado de uma situação problema para o aprendizado auto-dirigido (Barbosa & Moura, 2013).
Aprendizagem baseada em projetos	Os projetos podem ser do tipo intervenção, desenvolvimento, pesquisa, ensino e aprendizagem. São empreendimentos finitos com objetivos bem definidos e nascem a partir de um problema, uma necessidade, uma oportunidade ou interesses de uma pessoa, um grupo de pessoas ou uma organização (Barbosa & Moura, 2013).
Jogos	A linguagem de desafios, recompensas, de competição e cooperação é atraente e fácil de perceber. Os jogos colaborativos e individuais, de competição e colaboração, de estratégia, com etapas e habilidades bem definidas se tornam cada vez mais presentes nas diversas áreas de conhecimento e níveis de ensino (Morán, 2015)

Aula Invertida	Os alunos estudam os conteúdos em casa, ou onde preferirem. São disponibilizados em uma plataforma on-line vídeos, textos e um conjunto de atividades às quais os estudantes devem se dedicar antes de ir para a aula (Morán, 2015)
Peer Instruction (Aprendizagem por pares, Godoi e Ferreira, 2016); Instrução pelos Colegas, (Mota e Rosa, 2018)	Destaca-se pelo entendimento e aplicabilidade dos conceitos, utilizando-se da discussão entre os discentes. Envolve o estudante e torna a aula mais interessante, fornece ao professor um feedback sobre em que estágio de aprendizagem a classe está e o que os estudantes sabem ou não (Godoi & Ferreira, 2016).
Just-in-Time Teaching Ensino sob medida	Move o elemento “transferência de conteúdo” do curso para a preparação pré- classe. Os alunos preparam-se para cada aula lendo o livro e fazendo um conjunto de tarefas postadas na web. O tempo de aula pode-se concentrar nos pontos para os quais os alunos precisam de mais ajuda (Mota & Rosa, 2018)
Team based learning – Aprendizagem baseada em times.	Um típico modelo desta metodologia é composto por três partes; uma prepara- ção prévia (em casa) por parte do estudante (aproximando-se assim do modelo das aulas invertidas); um momento de testes formativos (a iniciar cada aula e seguida de feedback imediato); por fim um conjunto de tarefas a realizar em grupo. (Mota & Rosa, 2018)

Quadro 2 Metodologias Ativas e suas Funcionalidades

Fonte: Construído pelos autores, com base nos estudos de ((Berbel (2011), Barbosa & Moura, (2013), Morán (2015), Godoi & Ferreira (2016), Mota & Rosa (2018)

A despeito das correlações entre as dimensões da competência (Conhecimentos, Habilidades, Atitudes, Valores e Ética) e as metodologias ativas estudadas, o Quadro 3 demonstra como essa aplicabilidade pode ocorrer na formação do Administrador.

Metodologias Ativas	**Exemplos de Dimensões da Competência**
Aprendizagem baseada em problemas	C (Gestão), H (Reconhecer e Resolver Problemas), A (Proatividade, Mobilidade, Criatividade, Inovação, Empreendedorismo)
Aprendizagem baseada em projetos	C (Gestão), H (Trabalho em equipe), A (Liderança, Disciplina, Empreendedorismo)
Estudo de Caso	C (Gestão), H (Visão/Ação Estratégica), A (Flexibilidade, Decisão, Raciocínio Lógico).
Processo do Incidente	C (Gestão), H (Decisão), A (Senso de Cooperação, Integração, Sociabilidade)
Pesquisa Científica	C (Gestão), H (Comunicação escrita e verbal), A(Organização, Disciplina)
Peer Instruction	C (Gestão), H (Concentração e Atenção), A (Interesse, Responsabilidade, Autocrítica)
Jogos	C (Gestão), H (Decisão, liderança, integração), A (Proatividade, Cooperação, Emergia)

Aula Invertida	C (Gestão), H (Concentração, Ensino), A (Disciplina, Autoconhecimento).
Just-in-Time Teaching Ensino sob medida	C (Gestão), H (planejamento) A (Interesse, Comprometimento, Disciplina)
Team based learning – Aprendizagem baseada em times.	C (Gestão), H (Planejamento, Concentração, Resolução de problemas, Liderança) A (Cooperação, Responsabilidade, Integração, Criatividade)

Legenda: C (Conhecimento), H (Habilidades), A (atitudes)

Quadro 3. Metodologias Ativas X Dimensões da Competência

Fonte: Dados da Pesquisa

A partir do escopo abordado, demonstram-se possíveis funcionalidades do uso de metodologias ativas na formação do Administrador, bem como destaca-se, a partir do entendimento dessas práticas pedagógicas, o deslocamento do discente da condição de "A-luno" a protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

Para além disso, busca-se repensar o papel do professor, que sem deixar de lado seus conhecimentos, suas pesquisas ou sua experiência, descobre seu novo papel de mediador pedagógico e de parceiro do aluno na construção da aprendizagem e da formação profissional. Torna-se um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem; que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos objetivos de sua formação profissional; que se mostra disponível para colaborar na superação das dificuldades do aluno; que desafia o aprendiz com questões éticas, sociais, profissionais. Esse processo de mediação favorece o surgimento do aprendiz parceiro que assume a atitude de aprender, com corresponsabilidade pelo processo da formação (Masseto, 2018).

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma geral, os estudos analisados identificam que a formação acadêmica em gestão ainda não consegue abranger um desenvolvimento amplo das dimensões das competências, especialmente no que se refere às atitudes, uma vez que, são poucas as atividades pedagógicas realizadas buscando mensurara-las, como também a identificação destas nos alunos.

Ademais, observa-se ainda, a prevalência de modelos tradicionais de ensino, onde há pouca integração entre teoria e prática e, em muitos casos, os conteúdos trabalhados não preparam os discentes para atender às expectativas do mercado.

Destarte, o uso das metodologias ativas de aprendizagem pode contribuir para mudar a dinâmica desse processo, uma vez que, o professor pode organizar-se para obter o máximo de benefícios do uso dessas técnicas, que possibilitam uma formação mais

integral, com o desenvolvimento de diversos sensos e comportamentos desejáveis para o discente.

Nesse sentido, torna-se central a figura do professor, que deve se deslocar do papel exclusivo de transmissor do conhecimento para atuar como facilitador ou orientador e estimular que o estudante faça pesquisas, reflita e decida por ele mesmo o que fazer para atingir os objetivos estabelecidos.

Para além disso, torna-se relevante registrar os modos como as experiências são realizadas e os resultados obtidos junto aos alunos, de modo a ampliar as reflexões e as evidências de seus benefícios pedagógicos, bem como permitir a correção de possíveis desvios de aplicação.

Do ponto de vista do aluno, observa-se que essas metodologias devem possuir uma realidade mais próxima do mercado de trabalho e do exercício da profissão, com o intuito de definir seu senso crítico, avaliar as diversas perspectivas e desenvolver o interesse de aprofundar conhecimentos além do que lhe é passado, alternando aquele modelo de ensino que busca avaliar por meio de resultados previsíveis, que coloca o discente na posição de apenas receptor de conhecimento, para aqueles que fazem uso de competências cognitivas, assimiladoras, a fim de aprimorar requisitos técnicos e intelectuais.

REFERÊNCIAS

Barbosa, E. F; Moura, D. G de. (2013). *B. Tec. Senac*, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago.

Benedicto S. C. de;, Lames, E. R. de; Bittencourt, J. J. (2015). As habilidades do administrador e seus reflexos sobre a prática estratégica nas organizações contemporâneas. *REUNA*, Belo Horizonte - MG, Brasil, v.20, n.4, p.115-138, Out/Dez. Berbel, N. A. N. (2011). As Metodologias Ativas e a Promoção da Autonomia de Estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v.32, n.1, p.25-40, Jan/Jul. Crossetti, M. da G. O. (2012). Revisão integrativa de pesquisa na enfermagem o rigor cientifico que lhe é exigido. *Revista Gaúcha de Enfermagem.*, Porto Alegre, v. 33, n. 2, jun, Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rgenf/v33n2/01.pdf>. Acesso em 23 abr. 2018.

Fleury, A. Fleury, M. T. L. (2001). *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra cabeças caleidoscópico da indústria brasileira*. Rio de Janeiro: Atlas.

Gorges, S; Passos, A. P. dos; Wollinger, H. (2018). Competências do administrador: um estudo com acadêmicos do curso de administração no contexto da aprendizagem ativa. *Research, Society and Development*, v. 7, n. 1, p. 1-27.

Gil, A.C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.

Godoi, A. F. de; Ferreira, J. V. (2016). Metodologia Ativa de Aprendizagem para o Ensino em Administração: Relatos da Experiência com a Aplicação do *Peer Instruction* em uma Instituição de Ensino Superior. *Revista Eletrônica de Administração (Online)*, v.15, n.2, ed.29, Jul/Dez.

Marchi, A de; Manthei, N. B. (2015). Formação de competências do administrador: análise da percepção dos concluintes e egressos do curso de graduação. *XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária.* Desafios da Gestão Universitária do Séc. XXI. Mar Del Plata, Arg, 2 a 4 de Dez.

Masseto, T. M. (2018). Metodologias Ativas no Ensino Superior: Para além da sua aplicação, quando fazem a diferença na formação de profissionais. *Revista e- Curriculum*, São Paulo, v.16, n.3, p. 650-667 Jul./Set.

Morán, José. (2015). Mudando a Educação com Metodologias Ativas. [Coleção Mídias Contemporâneas]. *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens.* Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofélia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG.

Mota, Ana R.; Rosa, C. T. W. da. (2018) Ensaio sobre Metodologias Ativas. *Espaço Pedagógico,* v. 25, n. 2, Passo Fundo, p. 261-276, Mai/Ago.

Nascimento M. D. N. do; Alves, M. B. (2015). Competências do Administrador: um estudo comparativo entre a percepção da academia e do mercado. *XII SEGET (Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia.* Organização de Recursos e Desenvolvimento. 28/30 de Out.

Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Londres, Thousand Oaks: Sage Publications.

Pinto, A. S. da S.; Bueno, M. R. P.; Silva, M. A. F. do A. e; Sellmann, M. Z.; Koehler,

S. M. F. (2012). *Inovação Didática* - Projeto de Reflexão e Aplicação de Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino Superior: uma experiência com *Peer Instruction*. Janus, Lorena, ano 6, n. 15, 1 Jan./Jul.

CAPÍTULO 15

A FORMAÇÃO DO SUJEITO-LEITOR NO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Data de aceite: 26/01/2021
Data de submissão: 06/11/2020

Bárbara Arcanjo Campos
Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Departamento de Educação, Informação e Comunicação
São Paulo - SP
http://lattes.cnpq.br/8452846524805142

RESUMO: O presente artigo tem como propósito demonstrar os resultados da pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), com apoio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP), e desenvolvida para além de preocupações com a questão da leitura no Ensino Fundamental – em particular se os alunos lêem, em quais condições de produção, e se os professores possuem saberes pedagógicos que auxiliam a proporcionar experiências agradáveis com essa prática cultural, a leitura, para os alunos pelos quais são responsáveis – o que instigou à realização desta pesquisa. Desse modo, a pesquisa teve como principal mote entender como as Histórias em Quadrinhos (HQs) influenciam na formação de sujeitos-leitores em classes de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, em duas escolas da rede pública do interior do estado de São Paulo. Assim, podemos entender as HQs como gênero literário de abordagem amplamente aberta que demonstra inúmeras possibilidades de expressão, podendo ser entendida como um produto cultural e forte canal de propagação do pensamento humano. Assim, como objetivo geral, teve-se como fim investigar se e como as HQs foram trabalhadas em sala de aula do Ensino Fundamental de escolas públicas e, como objetivos específicos: a) indagar se os alunos dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental conheciam as HQs e se as liam fora do contexto escolar; e b) investigar os saberes dos professores sobre as HQs, para o desenvolvimento da leitura de crianças do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Portanto, para o alcance dos objetivos propostos, nos fundamentamos na Análise de Discurso de matriz francesa pêcheuxtiana.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Histórias em Quadrinhos; Sujeito-Leitor; Análise de Discurso.

THE FORMATION OF THE SUBJECT-READER IN ELEMENTARY SCHOOL: CONTRIBUTIONS OF COMICS

ABSTRACT: The purpose of this article is to demonstrate the results of research funded by the São Paulo State Research Support Foundation (FAPESP), with support from the Faculty of Philosophy, Sciences and Letters of Ribeirão Preto (FFCLRP-USP), and developed in addition to concerns with the question of reading in elementary school - particularly if students read, under what conditions of production, and if teachers have pedagogical knowledge that helps to provide pleasant experiences with this cultural practice, reading, for the students for whom they are responsible - which prompted this research. Hence, this research had as main motto to understand how Comics Stories (CS) influence

the formation of subject-readers in classes of 4th and 5th years of Elementary Education, in two public schools in the interior of the state of São Paulo. Thus, we can understand comics as a literary genre with an open approach that demonstrates the possibilities of expression, which can be understood as a cultural product and a strong channel for the propagation of human thought. Therefore, as a general objective, the aim was to investigate if and how CS was worked in the Elementary School classroom of public schools and, as specific objectives: a) To inquire if the students of the 4th and 5th years of Elementary Education knew Comics and if they read them outside the school context; and b) To investigate teachers' knowledge about comic books, for the development of reading by children in the 4th and 5th years of elementary school. Thus, in order to achieve the proposed objectives, we rely on the Discourse Analysis of the French matrix of Pechêux.
KEYWORDS: Education; Comics; Subject-Reader; Discourse Analysis.

1 I INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como tema principal a pesquisa de Iniciação Científica, realizada no ano de 2017, orientada pela Profª Drª Filomena Elaine Paiva Assolini, e financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), em que aborda a influência das Histórias em Quadrinhos na formação do sujeito-leitor no Ensino Fundamental, além do referencial teórico da Análise de Discurso (AD) pechêxtiana e estudos dos teóricos da área dos quadrinhos. Além disso, o objetivo geral desta pesquisa era investigar *se* e *como* as Histórias em Quadrinhos (HQs) são trabalhadas em sala de aula do Ensino Fundamental de escolas públicas. Como objetivos específicos destacamos: indagar se os alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental conhecem as HQs e as leem fora do contexto escolar; e investigar os saberes dos professores sobre os quadrinhos, para o desenvolvimento da leitura de crianças de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

Isto posto, devemos iniciar nossa reflexão pensando que vivemos em um momento de constantes mudanças, em que a mídia é um dos principais agentes formadores de opinião e, desde a infância, somos influenciados por milhares de informações vindas de diversos meios de comunicação (SANTANA; FERREIRA, 2015), em especial, dos recursos tecnológicos a que temos acesso. Assim, podemos pensar em como a literatura consegue fôlego para resistir ao desenvolvimento da tecnologia que lentamente devora, com suas telas *touchscreen*, as relações construídas entre o homem e a leitura, deixando esta esquecida no seu tradicional arranjo, no formato de papel. Contudo, é possível refletir acerca de como tais meios digitais (*smartphones, tablets* etc.) também podem ser de grande auxílio na promoção e desenvolvimento da literatura, criando, de certo modo, uma aproximação, do jovem e novo leitor com a literatura, gerando uma nova gama de possibilidades, tanto ao educador como ao educando, de atividades, dinâmicas e vivências, além de aulas mais 'ricas', de modo à (trans)formação desse aluno/leitor.

Nesta pesquisa, objetivamos nos ater à função social da leitura, da leitura de

quadrinhos e as dificuldades na demonstração da importância das mesmas para a educação e a formação de leitores, devido a parâmetros que norteiam os princípios da alfabetização e do letramento escolar (TFOUNI; ASSOLINI, 2019).

Desejamos olhar mais atentamente para como a literatura desenvolve-se nas escolas, tendo em mente a prática docente atual, na qual nos deparamos com uma situação desafiadora para os educadores brasileiros, num cenário complexo, problematizado pelo excesso de responsabilidades, diante da falta de autonomia para o trabalho, a precariedade de recursos, e uma realidade que cerca o docente em suas práticas, bem como fomenta a sua desvalorização profissional. Porém, isso apenas nos motivou a pensar que essa situação, que dificulta o trabalho pedagógico, deve tornar o professor um sujeito pesquisador reflexivo acerca de suas práticas e, por consequência, transformador de sua realidade.

Para tanto, foram tecidas diversas reflexões acerca de como as HQs estão inseridas nas escolas pesquisadas e como circulam por entre os sujeitos-professores e alunos, além de compreender, de maneira inicial, como educadores e educandos relacionam-se com os quadrinhos, atendo-nos à maneira com que são utilizados em sala de aula e sua influência nas práticas de leitura dos alunos.

2 | AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E SUA PRESENÇA NA SALA DE AULA

Ao longo de nossa pesquisa, pudemos observar que os estudos sobre HQs são escassos quando comparados a outras áreas de pesquisa com mais tempo no mundo acadêmico, sendo desafiador compreender sua linguagem ímpar e explorar adequadamente suas possibilidades em sala de aula, uma vez que é preciso que seja (re)vista e (re) conhecida a todo instante para além dos sentidos literais e de sua opacidade, ou seja: não apenas como simples entretenimento, mas um meio de (trans)formação e instrumento de desenvolvimento cultural, social e intelectual. Assim, destacamos que "embora as HQs sejam um meio rico e complexo como qualquer outro, a pesquisa sobre quadrinhos também foi, por muito tempo, um campo negligenciado nos estudos da Mídia" (LUYTEN, 2013, p. 49).

Compreendemos os quadrinhos como obra aberta, passível de inúmeras interpretações, que possibilita uma leitura autônoma, e constitui-se na profusão de temas, títulos, públicos e variantes narrativas. Sendo assim, as capacidades de articulação a que as HQs se dispõem para ampliar seu escopo vão além, pois se diferem em inúmeras modalidades textuais e artísticas, bem como em diferentes gêneros, dando ao educando diferentes opções sobre como agir, refletir e usufruir o texto, podendo encontrar, em algum momento, por si próprio ou com auxílio do professor, sua "voz" como leitor, identificando-se como sujeito capaz de compreender o que está além da superfície dos dizeres. É essencial ao professor munir o aluno de possibilidades literárias para que possa aprender acerca de si, do outro e da sociedade que o cerca.

É relevante destacarmos, também, como as políticas públicas educacionais lidam com a presença das HQs em sala de aula. Embora seja de pouco conhecimento, as experiências com quadrinhos se deram a partir da década de 1980, em livros didáticos, de forma tímida, utilizadas para ilustrar aspectos específicos das matérias, que antes eram explicadas com um texto escrito. “As HQs apareciam nos livros didáticos em quantidade bastante restrita, pois ainda temia-se que sua inclusão pudesse ser objeto de resistência ao uso do material por parte das escolas” (VERGUEIRO, 2016, p. 20).

Devemos pensar, assim, que os quadrinhos são, atualmente, um recurso a mais na educação, além de um meio de aproximação com os alunos. O professor pode e deve propiciar momentos relevantes e instigantes aos alunos por meio da leitura visual e de elementos que constituem sua realidade. Para além disso, o educador tem de buscar também fazer o aluno produzir, mas não apenas para cumprir um currículo, mas para levar o aluno a refletir e apre(e)nder o conhecimento ali contido.

É possível, então, inferir que as HQs estão situadas no âmbito do *discurso lúdico*, pois promovem inúmeras possibilidades de trabalho e reflexão acerca dos sentidos presentes, tanto pelos educandos quanto pelo professor. Acreditamos ser importante destacar, de maneira breve, o conceito de discurso lúdico, entendido por Orlandi (1996 *apud* ASSOLINI, 1999), como sendo aquele em que a reversibilidade entre interlocutores é total, sendo que o objeto do discurso se mantém como tal na interlocução, sendo resultado disso a polissemia aberta.

Portanto, podemos entender que, sendo este o foco desta pesquisa, entre os quadrinhos e a literatura existem inúmeros diálogos possíveis para que possam se estabelecer práticas discursivas a fim de legitimar e valorizar os enunciados dessa linguagem como para além da arte, mas também da comunicação e formação social.

2.1 A leitura e o sujeito-leitor no contexto escolar

Quanto ao sujeito-leitor, vale ressaltar que, num primeiro momento, filiamo-nos à definição de *sujeito* concebida pela AD, entendido como sócio-histórico e ideológico, pois é marcado por espaços e tempos determinados; interpelado de indivíduo em sujeito pela ideologia que o cerca e constitui. Desse modo, ocupa determinadas posições para que, a partir destas, possa produzir seus dizeres, para ser reconhecido. “[...] O sujeito não se apropria da linguagem num movimento individual: pelo contrário, é social a forma dessa apropriação e nela se marca a sua interpelação pela ideologia” (ASSOLINI, 2003, p. 22). Portando, para a AD, o sujeito é

> [...] atravessado pela linguagem e pela história, sob o modo do imaginário, o sujeito só tem acesso a parte do que diz. Ele é materialmente dividido desde sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas (ORLANDI, 2009, p. 49).

Em vista disso, ressaltamos também a *leitura*, não apenas com a função de comunicação, mas, principalmente, mediação e transformação do homem com sua realidade. A leitura, conforme Orlandi (2012), não pode ser considerada como uma decodificação, na qual se proporiam de técnicas que derivariam de conhecimentos linguísticos específicos, mas a leitura é o momento crucial na constituição do texto, momento que se configura o espaço da discursividade e em que se instaura um modo de significação específico, que o leitor entende. Assim, a presença da literatura, entendida como arte das palavras, como uma "obra aberta" (ECO, 1993 *apud* ASSOLINI, 2013), transformou-se, tendo em vista, no contexto escolar, que antes era vista como um meio de captar determinada mensagem, é entendida hoje, por diferentes teóricos e estudiosos, como um processo na constituição de sentidos em que o sujeito-leitor vai além da simples decodificação e assume uma posição ativa com relação às suas ideias e reflexões. Dessa forma, concordamos com Orlandi (2012), pois a leitura pode ser entendida ao mesmo tempo como uma questão linguística, pedagógica e social.

Posto isso, devemos pensar que a escola pode e deve propor diferentes formas de leitura, permitindo ao aluno identificar-se com esta através de sua própria história, compreendendo-a como parte constituinte de seu discurso e realidade. A leitura é produzida segundo condições determinadas, isto é, em um contexto sócio-histórico que deve ser considerado. É partir da bagagem cultural e das trocas que é constituída a racionalidade dos alunos.

Figura 1 - Tirinha de "Calvin e Haroldo": exemplo de como a escola pode podar e silenciar seus alunos.

Fonte: WATTERSON, Bill. 1991.

A figura 1 acima, ilustra uma forma como a escola e família, no imaginário de que dariam conta dos conteúdos a serem ensinados às crianças, acabam por deixar de lado experiências e conhecimentos advindos dos alunos, e que deveriam ser integrados à

educação e tidos como de grande importância no processo de construção da aprendizagem, além de desenvolver a identidade e o pertencimento escolar, permitindo ao aluno identificar-se com a leitura. Acerca disso, podemos citar os quadrinhos como um poderoso instrumento nesse processo, pois trata-se de uma linguagem e produto cultural com uma abordagem amplamente aberta, demonstrando inúmeras possibilidades expressivas, um forte canal de propagação do pensamento humano (SANTOS; NETO, 2015), porém, para além de um simples produto, as HQs são uma arte, cujo conteúdo permite o acesso a diferentes sentidos, interpretações mais profundas e leituras mais sofisticadas acerca da sociedade e do mundo.

Entendemos que os quadrinhos possuem importância fundante no que tange as questões educacionais, pois, em decorrência da diversidade de temas que podem abordar, possuem alto nível de informações circulantes que muito contribuem na formação do educando. Há uma melhoria do vocabulário dos alunos, pois ao tratarem de assuntos variados introduzem novas palavras aos estudantes, o que atende a sua necessidade na procura e utilização de expressões e valores na comunicação, bem como por possuir carácter elíptico, a linguagem das HQs obriga ao seu leitor pensar e imaginar, dessa forma o aluno é constantemente instigado a exercitar seu pensamento completando os momentos que não são expressos graficamente.

Dessa maneira, é necessário que, para formação do sujeito-leitor, o educador seja um mediador ao mesmo tempo que atento e sensível quanto a suas práticas em sala de aula, pois "a natureza artística dos quadrinhos, essencialmente lúdica, viabiliza [...] uma formação leitora mais complexa, mais criativa" (PINA, 2014, p. 215). Com isso, nos é possível observar um refinamento dos discursos desses sujeitos a fim de conferir as especificidades necessárias ao desenvolvimento da sua autonomia e suas relações com essa linguagem.

3 | ASPECTOS METODOLÓGICOS E *CORPUS* DE ANÁLISE

Em nossa pesquisa, o *corpus* constituiu-se a partir das contribuições da AD. Buscamos entender, por meio de entrevistas e dados observados ao longo da pesquisa, como a leitura de HQs se dá no contexto escolar e nos processos de ensino-aprendizagem em salas de aula do Ensino Fundamental.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 4 (quatro) professoras, sendo que 3 (três) ministram aulas para o 4º ano e 1 (uma) ministra aulas para o 5º ano do Ensino Fundamental; e 10 (dez) alunos do Ensino Fundamental, sendo 7 (sete) alunos de turmas do 4º ano, e 3 (três) alunos de turmas do 5º ano. Sendo assim, foram divididos em Escola A e B, Professoras 1 a 4 e Alunos A a J. Com o uso de um questionário semiestruturado, foram observadas, em média, cerca de 15 (quinze) horas/aula ministradas por cada uma das professoras, durantes os meses de maio e junho de 2017, e as observações realizadas

foram registradas em caderno de campo, utilizado para a composição do *corpus* de análise.

Dessa forma, torna-se necessário esclarecermos que, de acordo com a perspectiva discursiva, só podemos falar em *corpus* a partir da consideração dos dados e das condições de produção, levando-se em conta os objetivos e princípios teóricos que, orientando toda a análise, "possibilitarão uma leitura não subjetiva dos dados" (ORLANDI, 1996, p. 139). Assim, a partir desse amplo "espaço discursivo", foram selecionados alguns recortes, que evidenciam alguns indícios linguístico-discursivos a respeito dos discursos dessas professoras e alunos, sendo-nos permitido observar se, na prática de sala de aula, seguem o mesmo discurso das entrevistas.

Enfatizamos aqui que esses recortes levaram-nos a entender, num primeiro movimento os processos discursivos presentes, possibilitando-nos explicar o funcionamento do discurso e sua relação com as formações discursivas e determinadas formações ideológicas. "[...] Todo discurso se estabelece sobre um discurso anterior, apontando para outro [...]. O que existe não é um discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo, do qual se podem recortar e analisar estados diferentes" (ORLANDI, 1996, p. 23). Assim, nossos "recortes" foram constituídos a partir das entrevistas com docentes, estudantes e, também, a partir das observações realizadas em sala de aula.

Foram selecionadas algumas *sequências discursivas* para análise, sendo tidas aqui como *sequências discursivas de referência* (S.D.R.) (COURTINE, 1981), que nos trouxeram indícios reveladores sobre os discursos desses sujeitos-professores (S-P) e sujeitos-alunos (S-A), além de constituírem nosso recorte discursivo para além de algumas explicações e explanações, mesmo que de maneira inicial, das falas das professoras e alunos entrevistados.

Dessa forma, nossas análises consideram as marcas da ideologia, das brechas e dos equívocos a que a língua está sujeita. Essa opacidade na língua nos leva a perceber as falhas presentes no discurso das professoras e alunos, nas quais podemos verificar se realmente há a presença na memória discursiva de conceitos relacionados à função das HQs e o seu uso em sala de aula.

4 | ANÁLISES DISCURSIVAS: TRAÇANDO ALGUNS BREVES CAMINHOS...

Apresentamos neste tópico depoimentos dos sujeitos entrevistados, sendo primeiramente recortes fiéis, e, em seguida, análise inicial. Tendo em mente que os sujeitos entrevistados são constituídos na/pela linguagem (PECHÊUX, 1988), e que tal constituição terá a influência de determinada ideologia. Portanto, em nossas análises, iremos considerar que os sujeitos e os seus discursos analisados são interpelados pelo interdiscurso e os sentidos que circulam em si.

Em nosso tempo em sala de aula, observamos, num primeiro momento, as turmas 1 e 2, na Escola A, que trabalharam de forma mais 'viva' com as HQs. Os alunos da turma

1 desenvolveram atividades de produção de pequenos quadrinhos e/ou tirinhas com base no que fora explorado com a professora nas aulas, procurando entender a função dos tipos de balão de fala, onomatopeias, expressões faciais dos personagens etc., sendo que as produções seriam posteriormente expostas no festival da escola. Encontramos aqui um movimento, por parte da professora, de fato, de perceber o potencial dos quadrinhos para as crianças. Na turma 2, há um movimento semelhante ao encontrado na turma 1, em que a educadora trabalha de forma mais dinâmica, promovendo momentos de conversa e reflexão ao longo da leitura conjunta dos gibis com os alunos, em que todos podem expor suas ideias e interpretações acerca do que está sendo desenvolvido, porém as atividades de produção são 'empobrecidas' por métodos tradicionais voltados para a cópia de trechos do texto. Ambas docentes relatam nas entrevistas que têm consciência da importância das HQs na formação das crianças e jovens, sempre procurando inovar suas práticas, mas observamos que ainda estão presas a um currículo fechado, porém é possível ver um movimento de mudança por parte destas educadoras.

Já na Escola B, pudemos perceber que na turma 3 trabalhou-se prioritariamente a partir do uso do livro didático, prática seguida da produção de uma tirinha, atividade que foi pouco dirigida pela professora, com a finalidade de simples produção para cumprimento do currículo. Na turma 4 ocorreu o inverso, houve o desenvolvimento teórico das características estruturais dos quadrinhos, contudo a educadora não promoveu qualquer atividade de produção que envolvesse de maneira crítica os quadrinhos, apenas o tradicional movimento de cópia e pouca reflexão. Em ambas as turmas, 3 e 4, os quadrinhos estão voltados ao cumprimento do currículo, que se mostra, nessa escola, um forte cerceador das práticas docentes (o currículo engessado, uma gestão rígida, avaliações externas etc.), o que impossibilita práticas mais 'ricas' e amplas.

Seguimos para nossos gestos de análises sobre os recortes:

RECORTE Nº 1

"Assim, ela distribuiu uma tirinha para a turma (e para mim), pedindo que todos lessem individualmente e em silêncio por alguns instantes, pensando no humor que havia na mesma. Quando terminaram de ler, ela pediu que colassem a tirinha numa folha à parte do caderno, reescrevendo os escritos da tirinha em prosa e logo abaixo o humor contido na mesma."

Caderno de Campo - Escola B – Turma 4 – 4º ano (grifos nossos)

Como é possível observar, a fala e a prática desse sujeito-professor trazem indícios de aulas mecânicas, sem a exploração do que as HQs podem oferecer além da simples cópia e transcrição. Por meio dos quadrinhos é possível trabalharmos muito além: desde as cores, temática, o uso dos quadros, balões e onomatopeias, a questões sociais e políticas que circulam na sociedade, não apenas sua função para a alfabetização, mas de fato entendê-la como, de acordo com Vergueiro e Ramos (2015), vitrine cultural e social para o ensino.

Além disso, o trabalho com os quadrinhos feito pela professora "*individualmente e em silêncio"* é uma questão interessante, pois a formação discursiva aqui posta, em que a leitura das HQs deve ser feita individualmente, no qual o já-dito está presente em sua fala, a faz parecer uma verdade absoluta, entendendo a leitura dos quadrinhos apenas para si e silenciosamente, algo que se mostrou recorrente, baseado em nossas observações, sem um trabalho dinâmico e vivo.

RECORTE Nº 2

P: Para você, quais os elementos essenciais para constituir uma história em quadrinhos? **S-A:** "Eu acho que ter várias aventuras. <u>Ter aventura, ter coisas engraçadas, ter emoção, ter várias coisas.</u> Porque senão não vira (uma HQ)." **Sujeito-Aluno 2A-D**

A resposta do sujeito-aluno, permite-nos pensar, num primeiro momento, a respeito de sua *memória discursiva* em relação às HQs. Entendemos a memória discursiva como "[...] saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna, sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra" (ORLANDI, 2009, p. 31). Desse modo, possivelmente, esse sujeito não compreende de forma completa a estrutura das HQs, pois, segundo nossas observações, não teve acesso aos outros sentidos presentes no gênero, a uma memória discursiva que compreendesse os outros sentidos possíveis além daqueles apresentados pela professora, sendo pouco explorados, no qual seu interdiscurso, o já-dito relacionado às HQs, está ligado a essa estrutura para coisas apenas engraçadas, aventuras, emoção etc.

Concordamos com Orlandi (2009, p. 42) quando diz que o imaginário é eficaz, mas "[...] ele não 'brota' do nada. Assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas em uma sociedade como a nossa, por relações de poder". O imaginário presente neste discurso, no qual circula a ideologia 'empobrecida', traz a ideia de HQs com o objetivo apenas para diversão e auxilio da leitura e escrita. Contudo, o sujeito tem a necessidade da apropriação da cultura, mas, se não lhe for proporcionado isso, permanecerá com uma visão tênue das HQs, aquela afirmada pela professora.

Portanto, para que o sujeito se constitua como sujeito-leitor e autor, entendemos como necessário o enriquecimento de sua bagagem discursiva (*interdiscurso*), pois será aportando desta, a partir das oportunidades de discussão e exploração dos sentidos que os quadrinhos oferecem, que ele formulará seu discurso (*intradiscurso*), de modo que influenciará na sua relação, formação e visão quanto à leitura, não apenas de quadrinhos, mas da literatura para a vida.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS...?

Diante dos elementos apontados, e pensando as condições de produção presentes nesta pesquisa, pudemos perceber que muitos foram os fatores em que as HQs mostraram-se influentes na formação do sujeito-leitor, de modo que a forma como são trabalhadas é fator preponderante para que os alunos (e professores) tenham determinado gosto e conhecimento por esta linguagem.

Nos recortes analisados, ficou clara a construção ideológica presente na noção dos quadrinhos, voltado para o ensino da leitura e escrita e do uso do material didático do Programa Ler e Escrever[1]. A utilização frequente de gibis e tirinhas, majoritariamente da Turma da Mônica, tendo como foco a questão humorística, indicia que os professores investigados filiam-se a formações discursivas (FD) nas quais predominam preocupações com avaliações externas, como o SARESP. As FD têm reflexo direto no trabalho dos professores observados, que entendem as HQs como uma linguagem inferiorizada e que pouco agrega valores ao ensino-aprendizagem e instrumento de formação social, encarando-as como 'apenas' passatempo ou entretenimento.

Para além disso, é importante refletirmos acerca de como é fundamental que o professor aproprie-se dessa a fim de contribuir para ampliar seu repertório cultural e discursivo, para que ele se instrumentalize e traduza-o em práticas pedagógicas significativas para seus alunos. Segundo Bari (2015, p. 59) "a formação do gosto leitor só chega ao seu amadurecimento pleno se o indivíduo gostar de ler, ou seja, o vínculo emocional é um elemento imprescindível na proficiência da leitura". Podemos entender as HQs na qualidade de ferramenta que auxilia na formação para a leitura, pois necessita serem vistas como instrumento de humanização, de reencontro do ser humano com a sua humanidade, como para além da reflexão, (trans)formação e (re)encontro de si.

Contudo, podemos observar que alguns dos professores têm o desejo de trabalhar as HQs de forma mais dinâmica e significativa, porém devido a esse saber desapropriado, observamos um engessamento das práticas pedagógicas desses professores, em detrimento de um currículo fechado, que possui reflexo direto no imaginário desses sujeitos, e em um trabalho pedagógico que visa 'apenas' as características básicas de composição e transcrição das HQs. É possível observar que tal pensamento acaba por ecoar no modo como os alunos encaram os quadrinhos, revelando-nos a escassez e a precariedade no auxílio desses professores em suas práticas, além de materiais diversificados, como os fornecidos pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) ou Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Para além do trabalho docente, compreendemos o processo educacional com um todo, em que a escola, enquanto *locus* de aprendizagem e de apropriação cultural, deve

1 O Ler e Escrever é um programa elaborado pelo Governo do Estado de São Paulo, sendo um conjunto de linhas de ação de materiais pedagógico, constituindo-se como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual.

propiciar aos seus educandos o acesso às mais diversas formas de linguagens, como bem são mencionadas em leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de modo que é importante que a escola esteja ciente da sua principal função na formação do sujeito em toda a integralidade desse direito.

Contudo, devemos nos lembrar de que o professor é cooptado pela ideologia hegemônica, ou seja, ele é também vítima do discurso que o envolve, de políticas, de uma formação deficitária, da falta de recursos e de suas condições de trabalho e, como dito anteriormente, muitas vezes é guiado por estímulos externos, como o material didático, provas, avaliações externas, bonificações por desempenho etc., engessando, assim, seu trabalho, em que visam meramente à decodificação dos códigos, ou seja, o educador além do pouco tempo para trabalhar as HQs, ou outros tipos de materiais, precisa dar conta de passar os conteúdos exigidos a fim de manter o "bom" desempenho de seus alunos.

Sendo assim, entendemos que o discurso não é fechado, e os sentidos são múltiplos. O discurso abre janelas e portas para inúmeros sentidos que nunca se esgotam. Dessa forma, a análise aqui feita e discutida é apenas uma das janelas dentro das infinitas possibilidades discursivas a que se é possível acessar.

REFERÊNCIAS

ASSOLINI, F. E. P. **Pedagogia da leitura parafrástica**. 1999. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Departamento de Psicologia e Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1999.

______. **Interpretação e letramento**: os pilares de sustentação da autoria. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia) - Departamento de Psicologia e Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

______. O discurso lúdico na sala de aula: letramento, autoria e subjetividade. In: ASSOLINI, F. E. P.; LASTÓRIA, A. C. (org.). **Diferentes linguagens no contexto escolar**: questões conceituais e apontamentos metodológicos. Florianópolis: Insular. 2013.

BARI, V. A. História em Quadrinhos e leitura: desafios colocados aos educadores. In: NETO, E. S.; SILVA, M. R. P. (org). **Histórias em quadrinhos e práticas educativas, volume II**: os gibis estão na escola, e agora?. 1 ed. São Paulo: Criativo, 2015. p.45–59.

COURTINE, J.J. Analyse du discours politique. In: **Language**, 62: Larouse, Paris: 1981.

LUYTEN, S. M. B. Implodindo preconceitos: A conduta na pesquisa das histórias em quadrinhos. In: VERGUEIRO, W.; RAMOS, P.; CHINEN, N. **Os pioneiros no estudo de quadrinhos no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Criativo, 2013. p. 48-54.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento.** São Paulo, SP: Pontes, 1996.

______. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

______. **Discurso e leitura**. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

PINA, P. K. C. A literatura em quadrinhos e a formação do leitor hoje. In: RAMOS, P.; VERGUEIRO, W.; FIGUEIRA, D. **Quadrinhos e Literatura**: diálogos possíveis. 1. ed. São Paulo: Criativo, 2014. p. 212-215.

SANTANA, A. M.; FERREIRA, L. G. **A TV e a educação:** um estudo sobre a influência dos desenhos animados nos valores morais da criança. Cadernos da Pedagogia, São Carlos, ano 9, v. 9, n. 17, p. 2-18, jul-dez, 2015.

SANTOS, R.; NETO, E. S. In: NETO, E. S.; SILVA, M. R. P. (org). **Histórias em quadrinhos e práticas educativas, volume II**: os gibis estão na escola, e agora?. 1 ed. São Paulo: Criativo, 2015. p. 15–25.

TFOUNI, L. V.; ASSOLINI, F. E. P.; PEREIRA, A. C. **Letramento: é possível uma escrita despida da oralidade?**, PRÓ-POSIÇÕES (UNICAMP. ONLINE), v. 30, p. 1-21, 2019.

VERGUEIRO, W. Uso das HQs no ensino. In: BARBOSA, A. et al. (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 7-29.

______.; RAMOS, P. **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática. 1. ed.. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

CAPÍTULO 16

CORRELAÇÕES ENTRE AS PRESCRIÇÕES CURRICULARES DE MÚSICA NO DISTRITO FEDERAL

Data de aceite: 26/01/2021
Data de submissão: 06/11/2020

Sara Paraguassú Santos do Vale
UFJF
Brasília – Distrito Federal
http://lattes.cnpq.br/9527223438931134

Marcus Vinícius Medeiros Pereira
UFJF
Juiz de Fora – Minas Gerais
http://lattes.cnpq.br/2498204826579831

RESUMO: Esta comunicação é um recorte de uma pesquisa de mestrado concluída, cujo objetivo central foi analisar a parte de música de duas prescrições curriculares do Distrito Federal: o Currículo em Movimento da Educação Infantil e o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia (PACP) da Universidade de Brasília (UnB). A intencionalidade da pesquisa traz a principal reflexão de reconhecimento à importância do trabalho com os conhecimentos musicais durante a formação de professores, subsidiando assim, a prática pedagógica desses profissionais. A análise dos documentos ocorreu pela Teoria Fundamentada nos Dados (TFD) e a base de organização dos conhecimentos musicais emergentes desse processo teve como princípio o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo da sigla em inglês PCK (Pedagogical Content Knowledge). O processo de análise revelou que existe uma relação entre o Currículo em Movimento e o PACP, principalmente no entendimento de que os conhecimentos musicais dispostos nas duas prescrições devem ser desenvolvidos por meio de experiências sonoro musicais.

PALAVRAS-CHAVE: Música; Currículo; Conhecimento Pedagógico do conteúdo.

CORRELATIONS BETWEEN THE CURRICULUM PRESCRIPTIONS OF MUSIC IN DISTRITO FEDERAL

ABSTRACT: This communication is an excerpt from a completed master's research, whose central objective was to analyze the music part of two curricular prescriptions in Distrito Federal: the Curriculum in Movement of Early Childhood Education and the Academic Project of the Pedagogy Course (PACP) of the University of Brasília (UnB). The research intentionality brings the main reflection of recognition of the importance of working with musical knowledge during the training of teachers, thus subsidizing the pedagogical practice of these professionals. The analysis of the documents occurred by the Grounded Theory (TFD) and the basis of organization of the musical knowledge emerging from this process had as principle the Pedagogical Content Knowledge (PCK). The analysis process revealed that there is a relationship between the Curriculum in Movement and the PACP, mainly in the understanding that the musical knowledge provided in the two prescriptions must be developed through sound-musical experiences.

KEYWORDS: Music; Curriculum; Pedagogical Content Knowledge.

1 I NOTAS INTRODUTÓRIAS

Como recorte de uma pesquisa de mestrado concluída, esta comunicação apresenta os resultados da correlação feita entre o caderno de Educação Infantil do Currículo em Movimento do Distrito Federal[1] e o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da UnB (PACP)[2], onde foram observados os conhecimentos musicais dispostos nos dois documentos. É importante observar se a formação dos pedagogos contempla conhecimentos musicais selecionados no currículo prescrito para a Educação Infantil, devido serem esses os profissionais cuja atuação dá-se na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Pensar no currículo prescrito como um dos importantes instituidores da formação de pedagogos e da prática pedagógica é uma ação necessária, tendo em vista o fato de o professor ser o agente mais próximo da concretização do currículo. Logo, é necessário que ao professor sejam oportunizados os conhecimentos musicais, durante a sua formação, para que, no decorrer de sua prática pedagógica, o mesmo seja capaz de conduzir atividades musicais. Essa é uma reflexão emergente da observação de falas recorrentes dos professores acerca da dificuldade em trabalhar com os conhecimentos propostos nos currículos da Educação Básica, por não haverem tido acesso a esses conhecimentos durante a própria formação[3] DUARTE (2010), RIBEIRO (2012), SOUZA (2013), NIÉRI (2014), VIANA (2016). Bellochio nos ajuda a refletir quando afirma que

> a formação musical durante a graduação não garante que a Música esteja presente nas práticas pedagógicas [...] porém proporciona a esses professores o contato com os conhecimentos próprios da área, mostra possibilidades de trabalho pedagógico-musical e problematiza a unidocência e suas relações com a Música na escola [...] o fato do professor unidocente vivenciar essas disciplinas, durante a graduação, pode motivá-lo a aprofundar conhecimentos musicais e pedagógico-musicais após o ensino superior (p. 211).

A pesquisa de mestrado referida buscou, portanto, ao nível do currículo prescrito analisar e estabelecer a relação existente entre o currículo da Educação Infantil e o da formação de professores. O currículo prescrito é o primeiro nível das fases de objetivação do currículo de acordo com Sacristán (2017), e em resumo, trata das representações escritas (leis, diretrizes, referenciais, currículos, etc). Como recorte da pesquisa, foram selecionados para a análise o caderno da Educação Infantil do Currículo em Movimento do DF, e o texto do PACP da UnB, bem como as ementas de cinco disciplinas ligadas à música.

---

1 O Currículo em Movimento é o currículo da Secretaria de Educação do DF e a versão analisada na pesquisa é a primeira edição, que esteve em vigência entre os anos de 2014 e 2018.

2 O PACP é o currículo do curso de Pedagogia da UnB que esteve em vigência entre os anos de 2002 e 2018.

3 Dados levantados durante a realização do estado do conhecimento.

2 | TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de abordagem bibliográfica e documental. A pesquisa se define como qualitativa principalmente por seu propósito funcional de descrição e interpretação dos dados analisados, ou seja, compreensões factuais para além das análises. Stake (2011, p. 68) afirma que “a pesquisa qualitativa geralmente é uma tentativa de obter descrições e interpretações situacionais de fenômenos que o pesquisador pode fornecer a seus colegas, estudantes e outras pessoas para modificar as percepções delas sobre esses fenômenos”. Representando uma fonte indispensável de informações, a abordagem bibliográfica e documental auxiliam na planificação do trabalho (LAKATOS, 2019, p. 173). Os documentos curriculares, enquanto fontes primárias, legitimam a pesquisa, e nesse caso constituem a base tanto das análises quanto das correlações.

O processo de análise documental fundamentou-se nas propostas da Teoria Fundamentada nos Dados (TFD). Originalmente desenvolvida pelos sociólogos Barney Glaser e Anselm Strauss, a TFD é um método que permite construir uma teoria a partir da análise qualitativa dos dados recolhidos no decorrer da pesquisa, e que, quando agregada a outras teorias, pode originar novos conhecimentos à área do fenômeno analisado. Também conhecida como grounded theory, “a teoria fundamentada serve como um modo de aprendizagem sobre os mundos que estudamos e como um método para a elaboração de teorias para compreendê-los.” (CHARMAZ, 2009, p. 24).

Três fases definem o processo de codificação, o quadro 1 traz a ilustração de como ocorrem duas dessas fases. Durante a codificação aberta, trechos dos documentos citados são escolhidos como unidades de análise, que são convertidas em códigos. Estes que, no decorrer da codificação axial, são reagrupados com vistas à criação de subcategorias e categorias mais abrangentes a partir dos códigos identificados. Nessa fase, a finalidade é a organização dos conceitos para que se inicie o processo de definição e estruturação teórica dos conceitos. As categorias emergentes revelam os principais conceitos e, dessa forma, adensamentos teóricos são estruturados com o auxílio de outras teorias.

Codificação Inicial Aberta		**Códigos**	**Codificação Axial**	
Documento	Unidade de análise: Quadro Organizativo (p. 138)		Subcategorias	Categorias
Currículo em Movimento	Escuta atenta de diversos sons, fontes sonoras e gêneros musicais (música folclórica, erudita, popular e popular de massa).	· Escuta atenta · Fontes sonoras diversas · Gêneros musicais diversos	· Apreciação musical	Experiências sonoro musicais

Quadro 1: Práticas pedagógicas musicais realizadas

Fonte: Modelo de codificação proposto pela autora com base na TFD.

Por fim, na codificação seletiva ocorre a integração teórica, onde os conceitos são identificados e descritos, como se recebessem legendas sobre as suas especificidades. É nesse momento que a teoria acerca do fenômeno surge, embasada nos próprios dados com o aporte de outras teorias. Essa conversão do texto analisado em uma estrutura temática também possibilita a identificação da categoria central, que representa o tema principal da pesquisa.

O primeiro documento analisado foi o Currículo em Movimento, depois o PACP, as ementas das disciplinas relacionadas à música e por fim foram feitas as correlações. A partir das codificações percebemos a necessidade de organização dos tipos de conhecimentos emergentes das análises, e, portanto, para a fase de correlação entre os dois documentos observamos a possibilidade de diálogo com as propostas de Lee Shulman (2014) a respeito dos conhecimentos imanentes à ação docente. Shulman organiza os tipos de conhecimento em sua teoria sobre o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (da sigla em inglês PCK- Pedagogical Content Knowledge), e foi com base nessa teoria que organizamos os conhecimentos emergentes do processo de codificação para realizarmos as relações. A seguir, apresentaremos uma síntese dos resultados das codificações dos documentos em tela.

3 | ANÁLISE DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO

Inicialmente, foi analisado o texto central[4] do caderno, trecho a trecho, ou como intitularia Charmaz “incidente por incidente” (2009, p. 80), em seguida os trechos do texto que se referem às linguagens artísticas e, então, o quadro organizativo que apresenta os conhecimentos de música. A intencionalidade em identificar todas as falas relacionadas à música foi também a de identificar a concepção de Educação Musical do documento.

A concepção de Educação Musical evidenciada a partir desta análise revela a categoria central de “Educação Musical ampla”, que abriga especificidades da música como um dos aportes para a formação integral do ser humano, elementos específicos sobre as funções da avaliação, do professor e da escola enquanto agentes que estruturam o trabalho com música na escola e atividades relacionadas especificamente ao som e à música.

4 O texto central do PACP possui a definição das opções teórico metodológicas do curso de Pedagogia da UnB, bem como os objetivos e as dinâmicas do fluxo curricular. O documento conta ainda com orientações acadêmicas aos alunos e professores, para estes últimos especialmente em relação à criação das ementas disciplinares.

FIGURA 1 – A Educação Musical no Currículo em Movimento

Fonte: Elaborado pela autora com base nas análises ao CM da Educação Infantil

A categoria “Do som e da música”, após os processos de codificação, aponta que a proposta do documento para o trabalho com os conhecimentos musicais, é de que o desenvolvimento ocorra por meio de experiências sonoro-musicais. Essas experiências acontecem a partir da interação das crianças com os sons, músicas e fontes sonoras diversas, mediada pelos professores via meios convencionais e alternativos, e estímulos ao criar, apreciar e executar, podendo assim, se expressar através do universo sonoro.

Outro ponto que define o que o documento entende por conhecimentos vem do pressuposto de que a ação pedagógica deve partir do interesse, realidade e conhecimentos prévios das crianças, daí o eixo que define a linguagem musical a partir do universo de interações com brincadeiras, jogos sonoro musicais e outras experiências.

4 I ANÁLISE DO PACP

Ocorrida em duas etapas, a análise do PACP primeiro foi ao nível do texto central da proposta curricular e em seguida às ementas de disciplinas específicas da música. Em resumo, o texto central propõe uma base ao futuro pedagogo que viabiliza sua atuação profissional plena, onde por meio da própria e constante reflexão sobre a prática pedagógica possa conceber o ser humano como centro do processo educativo, praticando a integração entre teoria e prática. O pedagogo então, consciente de sua progressiva estruturação da identidade docente passa a entender a importância de assumir a responsabilidade por sua

autoeducação como necessário processo continuado e interdisciplinar, ações e reflexões que oportunizam uma atuação profissional comprometida com a sociedade[5].

Foram encontradas e analisadas as ementas de cinco disciplinas relacionadas ao ensino da linguagem musical ou da linguagem artística para a educação, disponíveis aos alunos do curso de Pedagogia como opção dentro do fluxo curricular optativo, tendo em vista a não existência de disciplinas da arte ou da música no fluxo obrigatório. As disciplinas são:

- Fundamentos da linguagem musical na educação
- Fundamentos da arte na educação
- Arte, pedagogia e cultura
- Oficina básica de música
- Canto coral 1, 2 e 3

As três primeiras disciplinas listadas são de responsabilidade da Faculdade de Educação (FE)[6], e as duas últimas do Departamento de Música[7] da UnB. A categoria central em destaque no topo da figura 2 surgiu das análises por ser um termo recorrente no documento curricular e representa a proposta para o ensino de música presente no currículo do curso de Pedagogia da UnB. É o mesmo termo, cujo significado se assemelha ao que representa a categoria central da análise do documento anterior. Aprofundaremos esta questão na posterior análise da relação da proposta de música existente entre os dois documentos curriculares: no PACP da UnB e CM da Educação Infantil- DF.

5 As palavras em negrito são categorias centrais que emergiram do processo de codificação do texto e representam as bases de formação docente para os licenciandos em Pedagogia da universidade.

6 O curso de Pedagogia da UnB é oferecido pela Faculdade de Educação (FE), e as três primeiras disciplinas referidas acima pertencem ao seu fluxo curricular optativo.

7 O Departamento de Música da UnB (Dep-Mus), que integra do Instituto de Artes (IdA) da mesma universidade, oferece as duas últimas disciplinas listadas acima em seu fluxo curricular. É permitido que alunos de outros departamentos cursem essas disciplinas, integrando-as ao fluxo optativo.

FIGURA 2 – A Educação Musical na formação de pedagogos do PACP- UnB

Fonte: Elaborado pela autora com base nas análises ao PACP- UnB.

Observando o lado esquerdo da figura 2 podemos resumir os códigos em “conhecimentos pedagógicos”, estes que estão presentes, de forma natural, em todo o curso, seja nas demais disciplinas ou em projetos de extensão e pesquisa, em disciplinas que pertencem ao Departamento de Música da Universidade. Tais disciplinas são prioritariamente cursadas por alunos do próprio Departamento de Música, embora ofereçam vagas a alunos de outros cursos da universidade.

Os códigos ao centro da figura 2 equilibram os conhecimentos musicais em uma disciplina que pertence à FE e, portanto, está mais próxima dos alunos de Pedagogia. Também é uma disciplina capaz de representar a categoria central das análises pedagógica e musicais, uma vez que os próprios pedagogos entram em contato com os conhecimentos musicais a partir das experiências sonoras que se espera que sejam levadas, por eles, aos seus futuros alunos. Em outras palavras, percebemos a disciplina de Fundamentos da Linguagem Musical na Educação como um proveitoso caminho de formação musical inicial para os licenciandos em Pedagogia da UnB.

5 | CORRELAÇÕES

Durante os processos de codificação emergiram códigos que evidenciaram dois tipos de conhecimento nos currículos analisados, o conhecimento do conteúdo que também pode ser concebido como o “o quê” ensinar, e o conhecimento pedagógico que se trata de “como” ensinar. Há, ainda, a integração desses dois tipos que é o conhecimento Pedagógico do Conteúdo (SHULMAN, 2014). A figura 3 ilustra os significados desses conhecimentos integrados àqueles encontrados nos documentos analisados.

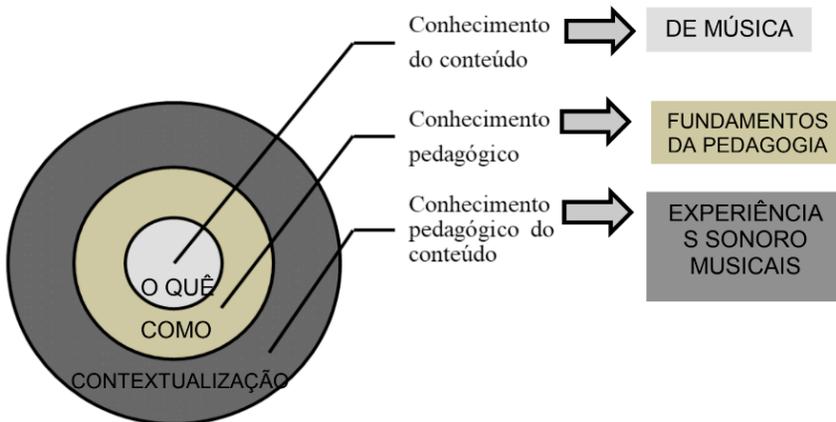



FIGURA 3 – Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de Música

Fonte: Elaborado pela autora com base na teoria PCK de Shulman (2014)

As correlações foram feitas, portanto, observando os tipos de conhecimento revelados pelas análises:

- **Conhecimento do conteúdo de música-** Localizado nos dois currículos. Nas ementas disciplinares do PACP encontramos uma estrutura de conhecimentos específicos da música que subsidiam o trabalho, por parte do futuro professor, com os encontrados no Currículo em Movimento.

- O próximo ponto de análise é o **Conhecimento pedagógico**, que são os fundamentos da pedagogia ou a maneira "como" os conhecimentos são desenvolvidos e vivenciados. Trata de toda a organização didática observada como base

para a estruturação das ementas disciplinares. Por se tratar de um curso de pedagogia, o curso da UnB traz esses indícios em todo o projeto, nos aspectos pedagógicos, políticos e estruturais. Os códigos a seguir emergiram do processo de codificação da proposta curricular do PACP. A categoria central revela que os pressupostos para a formação de pedagogos no curso vislumbram uma atuação profissional plena para os egressos do curso.

Categoria central- Atuação profissional plena

- Ser humano como centro do processo educativo
- Integração entre teoria e prática
- Reflexão sobre a prática pedagógica
- Progressiva estruturação da identidade docente
- Atuação profissional comprometida com a sociedade
- Autoeducação: processo continuado e interdisciplinar

- O **Conhecimento Pedagógico do Conteúdo**, que é a interrelação dos dois tipos de conhecimentos anteriores, é representado por categorias de nomes análogos, resultantes da codificação dos dois documentos. Em ambos a categoria central emergente revela que os conhecimentos musicais devem ser trabalhados por meio de Experiências sonoro musicais.

Ementas disciplinares do PACP	**Currículo em Movimento**
• Educação musical por meio de experiências sonoro musicais	• Experiências sonoro-musicais Orientações para o trabalho com os conhecimentos musicais na Educação Infantil de criação, apreciação e execução mediante atividades de experiências sonoro musicais em múltiplos contextos, com meios convencionais e alternativos e jogos e brincadeiras.

Ainda que análogas, as categorias representam aplicabilidades distintas, por conta das fases e das diferentes intencionalidades. Em um currículo, o objetivo é a formação de professores, noutro, o desenvolvimento integral de crianças. Na formação de professores, as experiências sonoro musicais intencionam o despertar da musicalidade dos seus profissionais, paralelamente ao conhecimento teórico, para que assim, mais tarde, essas atividades possam integrar a organização do trabalho pedagógico do futuro professor.

Abaixo, apresentamos o **Conhecimento Pedagógico do Conteúdo** a partir dos códigos extraídos de disciplinas da arte, porém não específicas da música. A coluna da esquerda apresenta, de uma forma geral, os princípios pedagógicos para o trabalho com arte proposto pelo PACP e a coluna da direita a base para o trabalho com arte, com foco nos conhecimentos musicais, proposto pelo CM.

Ementas disciplinares do PACP	Currículo em Movimento
• Princípios pedagógicos e funções da Arte na educação • Princípios pedagógicos para as atividades artísticas na EI e séries iniciais	• Aprendizagem por intervenção de **meios convencionais e alternativos** (materiais, recursos de aprendizagem, espaços, notações e instrumentos musicais convencionais e não convencionais; • Aprendizagem em/ relacionadas a/ considerando **múltiplos contextos.** (Contextos de interação, lugar, espaços, múltiplas culturas, aprendizagens, conhecimentos prévios, vivências cotidianas); • Metodologias de ensino por meio de **jogos e brincadeiras**. (Intervenções lúdicas e prazerosas de estímulo à interação e criação sonoro musical, para desenvolvimento da apreciação e execução) • Princípios **éticos, políticos e estéticos**- Base da orientação para o trabalho com a Educação Infantil.

No que se refere à música, as categorias dos dois documentos descritas acima representam o resgate ou desenvolvimento da própria musicalidade, e essa representa a principal correlação entre os dois currículos, nos quais o conhecimento pedagógico do conteúdo de música se faz presente oferecendo assim subsídios aos futuros professores para que sejam capazes de realizar o trabalho com música proposto no Currículo em Movimento da Educação Infantil.

6 | NOTAS FINAIS

Em síntese, as codificações e correlações revelam que existe relação entre o Currículo em Movimento da EI e o PACP da UnB no que se refere aos conhecimentos musicais dispostos nos dois currículos. Essa relação se estabelece principalmente pelo fato de que em ambos os currículos a proposta para o ensino de música ser fundamentada em experiências sonoro musicais. Outro fator importante reside na questão de o conhecimento pedagógico do conteúdo de música também estar presente nos dois documentos.

Isso atesta que o PACP oferece aos pedagogos em formação, por meio das cinco disciplinas analisadas, a possibilidade do contato e desenvolvimento de conhecimentos musicais similares aos propostos pelo Currículo em Movimento. Infelizmente o caráter optativo das disciplinas é um fator complicador por não ser capaz de garantir aos licenciandos esse contato. É contraditório o fato de que aprender sobre música, durante a formação do professor, seja optativo, se legalmente, em sua atuação, ensinar música é obrigatório.

REFERÊNCIAS

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro; WEBER, Vanessa; SOUZA, Zelmielen Adornes. A. **Música e unidocência: Pensando a formação e as práticas de professores de referência.** Revista FAEEBA. Salvador, v. 26, n. 48, p. 205-221, 2017.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

DUARTE, Rosangela. **A construção da musicalidade do professor de educação infantil: um estudo em Roraima**. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/26297>. Acesso em 27. Out. 2017

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 8ª ed.- [3ª reimpr.]. São Paulo: Atlas, 2019.

NIERI, Debora. **A pesquisa brasileira em educação musical infantil: tendências teórico-metodológicas e perspectivas.** 270 f. Tese (Doutorado em música) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/110655> Acesso em 27. Out. 2017

RIBEIRO, Rosa Maria. **Música na educação infantil: um mapeamento das práticas pedagógico-musicais na rede municipal de ensino de Belo Horizonte.** Dissertação (Mestrado em Música)- Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/AAGS-8YXQTL> Acesso em 27. Out. 2017

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3ª Edição. Porto Alegre: Penso, 2017.

SHULMAN, Lee S. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma.** Tradução de Leda Beck. Cadernos Cenpec. São Paulo, v.4, n. 2, p. 196-229. Dezembro, 2014. Título original: *Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform*. Disponível em <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293> Acesso em 13 jun. 2019

SOUZA, Solange, Dourado da Silva. **A educação Musical nas narrativas de licenciandas de pedagogia: Vivências e ausências.** Dissertação (Mestrado em Música)- Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2013. Disponível em <http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/25b94fb41addc4467a2743ba3b245b2f.pdf> Acesso em 27. Out. 2017

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa [recurso eletrônico]: estudando como as coisas funcionam.** Porto Alegre: Penso, 2011.

VIANA, Érica. **A linguagem musical na educação infantil: reflexões e possibilidades.** Dissertação (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) – Centro Universitário de Araraquara, São Paulo, 2016. Disponível em <http://www.uniara.com.br/arquivos/file/cursos/mestrado/processos-ensino-gestao-inovacao/dissertacoes/2016/erica-viana.pdf> Acesso em 27. Out. 2017

CAPÍTULO 17

UMA EXPERIÊNCIA ACADÊMICA COMO MONITOR NA DISCIPLINA DE DINÂMICA DAS MÁQUINAS

Data de aceite: 26/01/2021
Data de submissão: 06/11/2020

Miryam Torres dos Santos Cunha
Universidade Federal de Alagoas, Campus de Engenharias e Ciências Agrárias
Rio Largo - Alagoas
http://lattes.cnpq.br/3149137537309395

Ramon de Lima Vila Nova
Universidade Federal de Alagoas, Campus de Engenharias e Ciências Agrárias
Rio Largo -AL
http://lattes.cnpq.br/0754775276737694

Thailys Campos Magalhães
Universidade Federal do Paraná, Departamento de Engenharia Química
Curitiba - Paraná
http://lattes.cnpq.br/4402836657200867

Ana Carolina de Santana Moura
Universidade Federal de Alagoas, Campus de Engenharias e Ciências Agrárias
Rio Largo - Alagoas
http://lattes.cnpq.br/2158300432305388

Tertuliano Ferreira Moreno
Universidade Federal de Alagoas, Centro de Tecnologia
Maceió - Alagoas
http://lattes.cnpq.br/5082866162796538

RESUMO: A monitoria é uma atividade que tem como objetivo a interligação das tarefas de ensino com a pesquisa e a extensão, além de favorecer uma troca de experiências discente-monitor com o docente responsável pela disciplina, desenvolvendo assim uma maior amplitude de conhecimentos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem. A disciplina de Dinâmica das Máquinas no curso de Engenharia de Energia proporciona aos acadêmicos a identificação e a solução de problemas específicos a mecânica, tanto na parte dinâmica quanto a vibrações. Para tanto, o presente trabalho tem por objetivo apresentar sob a forma de relato de experiência das atividades realizadas durante a monitoria da disciplina de Dinâmica das Máquinas. Foi feito um estudo descritivo, do tipo de relato de experiência, vivenciado por uma estudante do 9° período do curso de Engenharia de Energia durante as atividades de monitoria voluntária. Essa experiência ocorreu no período de junho a agosto de 2019. Durante a realização das atividades o monitor pode vivenciar a ação de lecionar aulas de revisão, não apenas como aluno, mas também como estimulador no processo de ensino-aprendizagem. Além de lecionar, outras atividades eram feitas semanalmente, como orientação e esclarecimento de dúvidas dos alunos. Desse modo, observou-se que o exercício da monitoria teve um impacto positivo durante a graduação do discente, pois o mesmo ampliou suas habilidades de comunicação e despertou o anseio de educar, atividade essa que exige a busca contínua por conhecimento e atualização. O exercício da monitoria é uma oportunidade diferenciada que o discente tem de melhorar a sua formação acadêmica, por meio da iniciação à docência. Diante disso, a monitoria desenvolve crescimento pessoal e profissional no aluno

enquanto graduando, melhora a prática de ensino-aprendizagem através de conhecimentos adquiridos juntamente ao professor orientador.
PALAVRAS-CHAVE: Dinâmica das Máquinas; Monitoria; Experiência Acadêmica.

AN ACADEMIC EXPERIENCE AS A MONITOR IN MACHINERY DYNAMICS DISCIPLINE

ABSTRACT: Monitoring is an activity that aims to connect teaching tasks with research and extension, besides favoring an exchange of student-monitor experiences with the teacher responsible for the disciple developing a wider range of knowledge related to the teaching-learning process. The discipline of Machine Dynamics in the Energy Engineering course provides academics to identify and solve specific mechanics problems in the area of dynamics and vibrations. For this purpose, the present work aims to present in the form of an experience report of the activities carried out during the monitoring of the Machine Dynamics discipline. A descriptive study was made of the type of experience report experienced by a student from the 9th period of the Energy Engineering course during voluntary monitoring activities. This experience happened from the June to August 2019. During the performance of the activities, the monitor was able to experience the action of teaching review classes, not only as a student, but also as a stimulator in the teaching-learning process. Besides teaching, other activities were done weekly, as guidance and explanation of students' doubts. Thus, it was observed that the exercise of monitoring had a positive impact during the student's graduation, because it expanded her communication skills and aroused the desire to educate, an activity that requires the continuous search for knowledge and updating. The exercise of monitoring is a differentiated opportunity that the student has to improve his academic formation, through the initiation to teaching. Therefore, the monitoring develops personal and professional growth in the student while graduating. Improves the teaching-learning practice through knowledge acquired with the guiding teacher.
KEYWORDS: Machinery Dynamics; Monitoring; Academic Experience.

1 I INTRODUÇÃO

A monitoria é uma modalidade de ensino que colabora na formação do aluno nas atividades de pesquisa, ensino e extensão nos cursos de graduação. É uma oportunidade para que os graduandos possam se aperfeiçoar e ter acesso a uma maior experiência em seu curso.

De acordo com Ramos e Martins (2010), entende-se por monitoria, uma modalidade específica de ensino aprendizagem estabelecida dentro do princípio de vinculação exclusiva às necessidades de formação acadêmica do aluno de graduação e inserida no planejamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão dos respectivos cursos.

As atividades de monitoria favorecem uma troca de experiência discente-monitor com o docente responsável pela disciplina. O monitor é o responsável por auxiliar os professores nos ensinamentos aos discente, enquanto os docentes devem dominar os

saberes a ser ensinados, ser capazes de ministrar aulas, administrar uma turma e avaliá-la (Nunes et al, 2014).

O exercício da monitoria de disciplinas ofertadas no ensino superior é uma experiência importante na formação acadêmica de futuros profissionais, pois, essa prática pode desenvolver habilidades intrísecas a docência. Por também ser um acadêmico e estar em contato direto com os alunos, propicia situações inesperadas, que vão desde o entusiasmo a contribuição do aprendizado de alguns, até a repentina frustação em situações em que a conduta de alguns discentes apresenta-se desestimuladora. A monitoria no ensino superior tem se caracterizado como incentivadora, especialmente, à formação de professores (DANTAS, 2014).

A disciplina de Dinâmica das Máquinas é ofertada no oitavo período do curso de Engenharia de Energia do Campus de Engenharias e Ciências Agrárias da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Essa disciplina proporciona aos acadêmicos a identificiação e a solução de problemas específicos a mecânica, tanto na parte dinâmica quanto a vibrações. É considerada uma disciplina base para as demais que serão estudadas nos últimos períodos do curso.

Desse modo, tem-se como objetivo relatar a experiência de um estudante do nono período do curso de Engenharia de Energia no desempenho de suas atividades de monitoria voluntária na disciplina de Dinâmica das Máquinas em uma instituição de ensino superior, situada na cidade de Rio Largo – AL, no período compreendido entre os meses de junho a agosto de 2019.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de um estudo classificado como descritivo, do tipo de relato de experiência, realizado a partir da vivência de uma estudante monitora na disciplina de Dinâmica das Máquinas, ofertada aos discentes do 8° (oitavo) período do curso de graduação em Engenharia de Energia, sob orientação do professor Ramon de Lima Vila Nova. Essa experiência ocorreu na UFAL, no periodo de junho a agosto de 2019, correspondendo ao semestre letivo 2019.1.

As atividades de monitoria aconteciam semanalmente durante as manhãs de segunda, quarta e sexta-feira, das oito horas da manhã até ao meio dia, cumprindo a carga horária semanal prevista de 12 horas.

Foram determinadas como atividades: esclarecimento de dúvidas de forma individual, organização de grupos de estudos para a resolução de dúvidas, lecionar aulas de revisões sobre a parte teórica do assunto e resoluções de questões práticas para facilitar e direcionar o processo de aprendizagem. Também foi disponibilizado o contato das redes sociais do monitor para os discentes, assim caso algum discente tivesse dúvidas ao estudar em casa, o mesmo poderia tirar as dúvidas naquele momento, tendo assim um

acompanhamento dentro e fora da instituição.

Todas as atividades presenciais foram realizadas na sala 1 do núcleo de energias do Campus de Engenharias e Ciências Agrárias da Universidade Federal de Alagoas.

Na análise da contribuição da monitoria no processo de aprendizagem os alunos foram separados em três grupos de acordo com a presença nas monitorias e as médias das notas nas avaliações.

3 | RESULTADOS

A relação discente-docente é vigorosamente favorecida pela prática da monitoria, sobretudo naquelas disciplinas em que os alunos apresentam maiores dificuldades de aprendizagem, como é o caso da disciplina de Dinâmica das Máquinas ofertada no oitavo período do curso de Engenharia de Energia da UFAL, a qual os alunos precisam saber de conceitos vistos nos períodos iniciais do curso e que muitas vezes acabam sendo esquecidos.

Dos 8 universitários matriculados na disciplina apenas 1 (12,5%) não participou das atividades de monitoria, 3 (37,5%) compareceram entre 1 e 5 monitorias, 4 (50%) acima de 10 monitorias. Nenhum discente compareceu em todas as monitorias.

São realizadas duas avaliações durante o semestre da disciplina. A média das notas dos alunos matriculados e a relação com a presença na monitoria podem ser observadas na Figura 1.

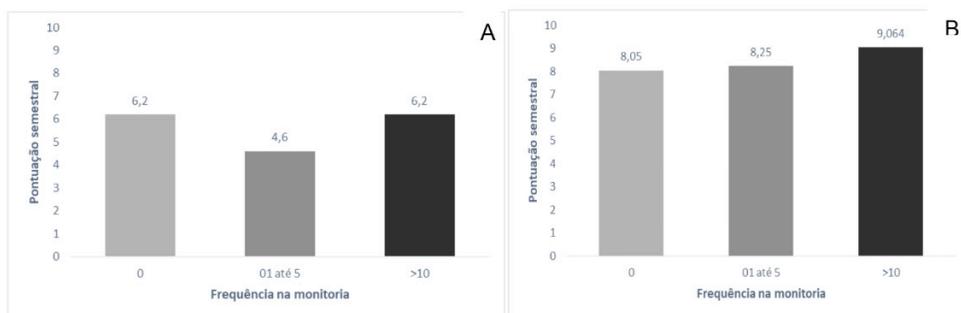



Figura 1: Média das notas obtidas na primeira avaliação semestral (A), segunda avaliação (B).

De acordo com a Figura 1, podemos observar que o grupo que participou entre 1 e 5 monitorias teve um aumento significativo da nota na segunda avaliação. Como também, os alunos que participaram em mais de 10 monitorias obteveram a melhor média na segunda avaliação.

Além disso, observou-se que o exercício da monitoria teve um impacto positivo durante a graduação do monitor, pois o mesmo ampliou suas habilidades de comunicação e

despertou o anseio de educar, atividade essa que exige a busca contínua por conhecimento e atualização.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades desenvolvidas na monitoria influenciaram uma melhora na pontuação da segunda avaliação dos alunos matriculados na disciplina. Isso mostra que a monitoria contribuiu no aprendizado dos alunos monitorados.

O exercício da monitoria é uma oportunidade diferenciada que o discente tem de melhorar a sua formação acadêmica, por meio da iniciação à docência. As experiências vivenciadas na monitoria voluntária compreendem momentos do aluno monitor que ficarão marcadas na percepção de quem presenciar essa realidade.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, F.J; BARBIERE, D.G.F.V; BARBIERI, L. G. **Monitoria Acadêmica na Disciplina Anatomia Humana: Relato de Experiência**. Cadernos de Educação, Saúde e Fisioterapia, v.1, n. 1, 2014.

DANTAS, O. M. **Monitoria: Fonte de Saberes à Docência Superior**. Revista brasileira Estudos Pedagógicos. v. 95, n.241, p. 567-589, 2014.

MATOSO, L. M. L. **A Importância da Monitoria na Formação Acadêmica do Monitor: Um Relato de Experiência**. In: Revista Científica da Escola da Saúde. Repositório Científico, p. 1-7, 2013.

NUNES, J. T. et al. **Processo de Ensino-Aprendizagem no Desempenho das Atividades de Monitoria: Relato de Experiência**. Rev. Enferm UFPE online. Recife, nov. 2014.

RAMOS, C. A. S; MARTINS, M. N. **Manual de Monitoria da Faculdade de Ciências da Saúde de Unaí – FACISA.** Disponível em: <http://facisaunai.com.br/files/Manual_Monitoria_Facisa.pdf>. Acesso em 2 de novembro 2020.

CAPÍTULO 18

OS DESAFIOS ENFRENTADOS POR VELHOS QUE BUSCAM ESTUDAR: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Data de aceite: 26/01/2021
Data de submissão: 05/11/2020

Andressa Borges Xavier
Universidade da Maturidade - UFT
Palmas - TO
http://lattes.cnpq.br/0472685896129146

Ana Gabriela Ferreira Brito
Universidade da Maturidade - UFT
Palmas - TO
http://lattes.cnpq.br/1232228878683918

Wesquisley Vidal de Santana
Universidade da Maturidade - UFT
Palmas - TO
http://lattes.cnpq.br/6145909659381581

Alexsandra Cardoso Souza
Universidade da Maturidade - UFT
Palmas - TO
http://lattes.cnpq.br/7650388857039885

Ingridy Diaquelem Ramos Sousa
Palmas - TO
http://lattes.cnpq.br/2371936948481412

Priscilla Rodrigues Caminha Carneiro
Universidade Federal do Tocantins
Palmas - TO
http://lattes.cnpq.br/9155245902312895

Luiz Sinésio Silva Neto
Universidade da Maturidade - UFT
Palmas - TO
http://lattes.cnpq.br/0239885769879636

Neila Barbosa Osório
Universidade da Maturidade - UFT
Palmas - TO
http://lattes.cnpq.br/8325746711520223

Ladislau Ribeiro do Nascimento
Universidade Federal do Tocantins
Palmas - TO
http://lattes.cnpq.br/0594312091964432

RESUMO: O presente artigo traz a abordagem da Educação de Jovens e Adultos com foco nas estratégias do processo de ensino e aprendizagem. O principal questionamento a ser estudado no presente artigo é: Quais os desafios enfrentados pelos velhos que buscam estudar na velhice? Foi realizada pesquisa bibliográfica, buscando autores que tratam da temática Educação de Jovens e Adultos, observando a visão desses autores em relação ao envolvimento e participação dos velhos nos ambientes escolares. Espera-se ter contribuído para uma para uma reflexão acerca das pessoas idosas: seus desejos e angústias. Reflexões que refletem muito mais inquietações, indagações e percepções pontuais sobre o que representa a escola para os alunos idosos da EJA do que informações documentadas e dados empíricos acabados. Assim observou-se na coletânea de vários artigos revisados uma série de variadas opiniões a respeito do que busca o velho quando volta ao universo da educação na sala de aula bem como maneiras diferenciadas de se observar o processo educacional de ensino de jovens e adultos como um todo. Destaca-se

ainda a importância de os professores que atendem o público em questão recebam, com frequência, uma formação continuada com vistas a evitar a evasão escolar e o desinteresse por seus discentes.
PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; idosos; desafios.

THE CHALLENGES ELDERLY PEOPLE PURSUING STUDY FACE: A BIBLIOGRAPHIC REVIEW

ABSTRACT: This article presents the approach of Youth and Adult Education focusing on the strategies of the teaching and learning process. The main question to be studied in this article is: What are the challenges faced by old people who seek to study in old age? A bibliographical research was carried out, looking for authors who deal with youth and adult education, observing the view of these authors in relation to the involvement and participation of the elderly in school environments. It is hoped to have contributed to a reflection on the elderly: their desires and anxieties. Reflections that reflect much more concern, inquiries, and timely perceptions about what the school represents for older students in the EJA than documented information and empirical data. Thus, in the collection of several articles reviewed a series of varied opinions about what the old man seeks when he returns to the universe of education in the classroom as well as different ways of observing the educational process of teaching youth and adults as a everything. It is also important to emphasize the importance of teachers who attend to the public in question, often receiving continuous training in order to avoid school drop-out and disinterest among their students.
KEYWORDS: Youth and Adult Education; seniors; challenges.

INTRODUÇÃO

O Brasil traz consigo ao longo de muitas décadas as marcas das desigualdades sociais, culturais e econômicas, fato que reflete o fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita, atingindo, sobretudo as classes populares. Dentre esse grupo de analfabetos, observa-se a prevalência de jovens e adultos que nunca iniciaram os estudos ou que tiveram que interrompê-los por diversos motivos tais como: ingresso precoce no mercado de trabalho, dificuldade de acesso à escola, fracasso ou evasão escolar. Esses são alguns dos elementos que caracterizam os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

Ressalta-se que o direito à educação permite que as pessoas sejam escolarizadas, cria condições para um melhor exercício de sua cidadania, e adquirirem ferramentas necessárias para defenderem os demais direitos e deles usufruírem. Através das diferentes modalidades educacionais, a garantia do direito à educação pública de qualidade socialmente referenciada deve ser a razão principal da existência dos sistemas de ensino.

Com a intenção de alcançar as pessoas que não tiveram escolaridade na idade própria regular, foi criada a modalidade de Educação para Jovens e Adultos – EJA, por meio da Lei nº 9394/96 dentro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, prevendo o atendimento a EJA dando autonomia e por ora determinando aos estados e

municípios o cumprimento às cláusulas mensuradas na referida legislação.

Porém, ao pensar em educação é preciso pensar em quais estratégias, organizações, espaços, estruturas físicas, ou seja, é preciso e proporcionar ambientes e condições apropriados. Os sistemas de ensino deverão assegurar, conforme cita a LDB, "(...) oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho" (BRASIL, 1996, art. 37), objetivando uma educação que contribua além dos fatores pessoais, com o relacionamento como cidadãos na sociedade.

A Educação de Jovens e Adultos - EJA é uma modalidade de ensino, que perpassa todos os níveis da Educação Básica do país, ela se apresenta sob a designação do ensino supletivo. Caracteriza-se como uma proposta pedagógica flexível que considera as diferenças individuais e os conhecimentos informais dos alunos, adquiridos a partir das vivências diárias e no mundo do trabalho.

Importa lembrar a importância de as organizações que ofertam este segmento de educação orientarem seus docentes para levarem em consideração a realidade do alunado, suas características e condições de vida e de trabalho durante o processo de ensino e aprendizagem, além de manter um planejamento didático pautado na rotina das atividades sociais (pessoais e profissionais) visando garantir, ou ao menos contribuir para a permanência dos mesmos na continuidade dos estudos, reduzindo, por sua vez, a evasão escolar deste segmento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) ressaltam que "[...] a escola deve assumir o compromisso de procurar garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra reconhecida como legítimo, e essa palavra encontre ressonância no discurso do outro" (BRASIL, 1998, p. 48).

O presente artigo traz a abordagem da Educação de Jovens e Adultos com foco nas estratégias do processo de ensino e aprendizagem. O principal questionamento a ser estudado no presente artigo é: Quais os desafios enfrentados pelos velhos que buscam estudar na velhice?

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Realizou-se pesquisa bibliográfica, buscando autores que tratam da temática Educação de Jovens e Adultos, observando a visão desses autores em relação ao envolvimento e participação dos velhos nos ambientes escolares.

Espera-se contribuir para uma para uma reflexão acerca das pessoas idosas: seus desejos e angústias. Reflexões que refletem muito mais inquietações, indagações e percepções pontuais sobre o que representa a escola para os alunos idosos da EJA do que informações documentadas e dados empíricos acabados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Estatuto do Idoso - Lei nº 10.741/03 -, ao se reportar-se sobre educação, cultura, esporte e lazer, afirma que "o idoso tem direito à educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem a sua peculiar condição de idade" (BRASIL, 2003, art. 20). No Artigo 21 assinala que "o Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a eles destinados" (BRASIL, 2003, art. 21).

Trata-se de direito garantido e que deve, portanto, ser caminho de incentivo para a volta à escola daqueles brasileiros e brasileiras que não estudaram o tempo suficiente ou ainda não sabem ler e escrever.

Inicialmente julga-se oportuno trazer definições sobre o termo velhice. A definição precisa sobre velhice e os limites etários dessa fase da vida ainda não encontra consenso na literatura que trata do assunto. A Lei nº 8.842 (BRASIL, 1994), em seu segundo artigo, considera idosa a pessoa maior de sessenta anos de idade.

Neugarten (1975, 1979 apud FONSECA, 2004), estabeleceu quatro espécies de velhice: velhos jovens (60 aos 69 anos), velhos de mais idade (70 aos 79 anos), velhos-velhos (80 aos 89 anos) e velhos muito velhos (a partir dos 90 anos). É importante ressaltar que estas categorias se diferenciam no que se refere aos aspectos de saúde, habilidades e expectativa de vida (OLIVEIRA, 2008).

Em decorrência desses vários olhares sobre a velhice, considera-se importante que mundo comece a se preocupar para o problema do idoso: o aumento populacional confirmará a tendência de o Brasil se tornar país de adultos e idosos:

Observa-se que o Brasil está envelhecendo, e existem boas e más notícias se considerado por uma perspectiva epidemiológica (GARRIDO; MENEZES, 2002). Oliveira (2006) aponta que a idade mediana da população, que em 1980 era de 20 anos, aumentará, em 2050 para 40, deixando claro que haverá a mesma quantidade de brasileiros com menos e com mais de 40 anos.

Conforme projeção do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística[1] (IBGE) em 2050 serão 13,7 milhões de pessoas com mais de 80 anos. Isso porque a vida média da população vai atingir 81,3 anos em 2050, basicamente o mesmo nível atual do Japão, que é de 81,6 anos.

Nosso país, em relação à faixa etária populacional, poderá ser comparado com os padrões Europeus atuais, porém, no que diz respeito às condições e qualidade de vida, a população nacional não desfrutará as mesmas melhorias (OLIVEIRA, 2008).

Para fazer frente aos desafios de alcançar e atender esse público de idosos que busca pela educação é que escolas e outras instituições, com a consciência da importância da educação de jovens e adultos, estão se adaptando em termos de estrutura e física e

1 https://www.ibge.gov.br/

profissional, para que seja garantida a educação como direito de todos, conforme previsto na Constituição Federal do Brasil de 1988 em consonância com a LDB 9394/96.

Percebe-se que o grande desafio na Educação de Jovens, Adultos e Idosos da atualidade, é como desenvolver nestes sujeitos aprendizagens significativas que, abarquem conteúdos curriculares atitudinais fundamentais à sua inserção social na sociedade globalizada em que vivemos.

> Toda aprendizagem está envolvida de inúmeros significados e sentimentos. O objeto da aprendizagem tem significado relativo para cada indivíduo, sendo que cada ser emprega em sua aprendizagem toda história de vida e todas as emoções e sentimentos que o objeto desperta em seu interior. Portanto, tanto o aspecto cognitivo quanto o afetivo fazem parte da aprendizagem (VYGOTSKY 1998, p. 28).

Entende-se que para os alunos idosos as relações interpessoais que demonstram afetividade do professor são fundamentais. Eles não atribuem tanta importância aos conteúdos e metodologias de ensino, mas sim, na atitude do docente em sala de aula, variáveis como compromisso, autenticidade, simplicidade, afetividade são relevantes na relação professor-aluno.

Para garantir ao público especifico, alvo neste estudo, convém observar a importância dada ao relacionamento entre professor e aluno. Ele precisa ser de reciprocidade, proporcionando um ambiente de relacionamento saudável onde dê segurança ao aluno para se expressar.

Para reforçar o argumento recorre-se a Freire (1996, p. 25) que afirma que “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção”. Ressalta-se que a referida produção ou construção se dará mediante a interação entre os envolvidos no processo, ou seja, a interação entre aluno-aluno, aluno-professor, professor-aluno e até mesmo entre professor-professor, por meio das trocas de experiência durante o processo de ensino e aprendizagem.

Outro fator que deve ser observado pelas escolas e instituições é a liberdade que o idoso tem de frequentar ou não a sala de aula. Diferentemente da criança o idoso só irá se matricular e frequentar as aulas se for de seu interesse, daí a necessidade do comprometimento igual ou até mesmo superior aos demais segmentos de educação.

Conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, “os sistemas de ensino assegurarão (...) aos jovens e adultos (...) oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho” (BRASIL,1996, art. 37)

Baseado na orientação da LDB acima descrita observa-se que o público idoso necessita de flexibilidade na organização da carga horária diária, ou pelo contrário poderá não contribuir com o alcance qualitativo dos objetivos da referida legislação para com a Educação de Jovens e Adultos, contudo podendo ampliar o número de evasão escolar

neste segmento. Para alcançar o que preconiza a Legislação é preciso conhecer o alunado e sua realidade pessoal e profissional, implicando ao docente maior comprometimento e planejamento, elaborando situações de reflexão-ação.

Paulo Freire nos traz a reflexão, ao falar que que o professor deve conhecer a realidade do aluno, ele ressalta que é:

> (...) preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela para que, de fato, a aprendizagem aconteça de forma eficaz (FREIRE 1996, p. 70).

Os idosos têm revelado, em vivencia real de educadores, que a grande preocupação destes sujeitos que voltam a estudar é aprender a ler e escrever. Alguns apresentam um processo de leitura e escrita de anos atrás e têm que retomá-lo quase que integralmente porque fora marcado pela ausência da escolarização formal, fato que os coloca na condição de analfabetos funcionais; há outros que nunca frequentaram os bancos escolares.

A metodologia apropriada para alcançar o público especifico de pessoas que procuram a escolarização na fase adulta deve ultrapassar as competências e habilidades educacionais, para desenvolver inúmeras competências e habilidades que vão melhorar o convívio social, entre elas, a inteligência emocional abordando o relacionamento intra e interpessoal que são trabalhados em atividades e dinâmicas em grupos e individuais, onde se é necessário saber ouvir e falar, se posicionar, aceitar ou não a ideia do outro, saber se relacionar para não causar desentendimentos e, se causar, saber lidar com os mesmos evitando maiores transtornos, mesmo que seja com interferência do coordenador pedagógico, diretor, além do professor da turma e os demais alunos da sala de aula, claro.

Mészaros (2005) afirma que “trata-se uma questão de ‘internalização’ pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ ”(p. 44).

Entende-se que, as práticas de alfabetização e letramento objetivam promover o desenvolvimento de habilidades para que os discentes, jovens e adultos, se insiram com autonomia em práticas de leitura, interpretação e produção de diversos textos. Assim, o papel do educador na alfabetização e letramento é o de estabelecer diálogos com os estudantes, inserindo-os em práticas sociais de leitura e escrita.

Por conseguinte, conclui-se que o intuito da Educação de Jovens e Adultos é desenvolver no sujeito jovem ou adulto o senso crítico, a capacidade de ler o mundo, além das habilidades e competências técnicas necessárias a vida em sociedade, ou seja, colaborar na formação e emancipação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como citado, as legislações próprias dirigidas ao público idoso apresentam os direitos relativos à educação, contemplando o acesso aos mais diversos meios educacionais, continuidade, capacitação, inserção social e tecnológica e importância da relação intergeracional.

A partir da legislação, o desenvolvimento de políticas educacionais que visem atender especificamente o público de idosos deve ser pensado levando em conta as necessidades e relevância do estudo para essas pessoas que não tiveram a oportunidade em idade de escolarização.

Portanto cabe a esfera governamental cumprir com sua função de responsabilidade social, proporcionando ações comunitárias na região em que está presente com a finalidade de minorar possíveis danos provenientes de discriminações da faixa etária.

Contudo, ainda há a ausência de uma política pública específica para educação do idoso. Outro ponto de discussão refere-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) que em nenhum momento faz referência à educação para a terceira idade ou a integração do tema envelhecimento aos currículos.

Destaca-se que a Educação de Jovens e Adultos – EJA da forma como se apresenta, necessita ser reformulada para que atenda à demanda educacional do idoso, pois, este aluno tem um perfil próprio que exige uma atuação dialógica, afetiva, sistematizada, pautada em pressupostos teóricos que deem conta da sua singularidade histórica.

Assim observou-se na coletânea de vários artigos revisados uma série de variadas opiniões a respeito do que busca o velho quando volta ao universo da educação na sala de aula bem como maneiras diferenciadas de se observar o processo educacional de ensino de jovens e adultos como um todo.

Destaca-se ainda a importância de os professores que atendem o público em questão recebam, com frequência, uma formação continuada com vistas a evitar a evasão escolar e o desinteresse por seus discentes. Esses profissionais devem aprender a trabalhar sistematicamente com a leitura profunda do material presente na vida do aluno idoso, refleti-lo, compará-lo com textos científicos, com as produções de outros sujeitos parceiros de aprendizagem buscando prepará-lo para descobrir as intenções ideológicas dos discursos presentes em nossa sociedade, promovendo o seu desenvolvimento humano, pela apropriação da atividade mental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.741 de 01 de outubro de 2003**. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências**. Brasília. 2003.

BRASIL. Lei nº 8.842 de 04 de Janeiro de 1994. **Dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências.** Brasília. 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação - LBD**. Lei n° 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FONSECA, A. **O envelhecimento: Uma abordagem psicológica**. Coimbra. Universidade Católica Editora, Campus do saber nº 8. 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARRIDO, R.; MENEZES, P. R. O Brasil está envelhecendo: boas e más notícias por uma perspectiva epidemiológica. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, 2002, v.24, supl. 1, pp.3-6. 2009. Disponível em < https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-44462002000500002&script=sci_abstract&tlng=pt > Acesso: 25 de julho de 2020.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

OLIVEIRA, J. C. Número de idosos deve superar o de crianças. **O povo**. 28 de novembro de 2006. Disponível em: www.opovo.com.br/opovo/brasil/. Acesso em: 25 de julho de 2020.

OLIVEIRA, M. M. M. de. **Significado do envelhecimento entre idosos vivendo na comunidade.** Cadernos Temáticos. Secretaria da Educação e Tecnologia. Brasília, v.20, março, 2008. Disponível em: portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/cadernos4_comunidade. Acesso em: 23 de julho de 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

CAPÍTULO 19

DISCIPLINA PARA O FUTURO. REFLEXÕES E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DESIGN

Data de aceite: 26/01/2021

Andrea Carri Saraví

Valentina Perri
Faculdade de Arte I Universidade Nacional de La Plata
Argentina

RESUMO: O processo de transformação educacional iniciado na Argentina há várias décadas tem sua correlação na Faculdade de Arte da Universidade Nacional de La Plata. Revisão de preocupações, os planos de estudos, as dinâmicas de aprendizagem, as novas formas de construção do conhecimento, são exemplos disso. Este processo é baseado em experiências, pesquisas, documentos, levantamentos, análises de regulamentos e normas que veem fornecer os fatos necessários para sua revisão e crítica, permitindo a detecção de problemas ou nós problemáticos e uma abordagem inovadora. Complementa el proceso la puesta en marcha de una inovadora estrategia áulica.
PALAVRAS CHAVE: Design, Comunicação Visual, Educação, Investigação.

ABSTRACT: The process of educational transformation initiated in Argentina several decades ago has its correlation in the Facultad de Arte de la Universidad Nacional de La Plata. Review of concerns, studio plans, learning dynamics, new ways of building knowledge, and examples of it. This process is based on experiences, investigations, documents, surveys, analysis of standards and standards that aim to provide the necessary pieces for their review and criticism, allowing the detection of problems with problematic nodes and an innovative approach. It complements the process on the march of an innovative aulic strategy.
KEYWORDS: Design, Visual Communication, Education, Investigation.

O processo de transformação educacional iniciado na Argentina há várias décadas tem sua correlação na Faculdade de Letras da Universidade Nacional de La Plata. Revisão de preocupações, os planos de estudos, as dinâmicas de aprendizagem, as novas formas de construção do conhecimento, são exemplos disso.

Este processo é baseado em experiências, pesquisas, documentos, levantamentos, análises de regulamentos e normas que veem fornecer os fatos necessários para sua revisão e crítica, permitindo a detecção de problemas ou nós problemáticos e uma abordagem inovadora.

A necessidade de reconhecimento critico perante os novos cenários de intervenção e as grandes incertezas do mundo contemporâneo, somados aos desafios deste novo século, tem feito com que as instituições de ensino sejam puxadas a realizar diferentes transformações, apesar das próprias limitações e dificuldades, bem como da inércia do status quo das suas estruturas.

A Universidade tem mantido e mantém um relação dialética com esse contexto sociocultural em constante transformação e, ao mesmo tempo, por pertencer indiscriminadamente a um quadro regional e ao mesmo tempo a um universo geral do conhecimento (das ciências, do design e das artes), dividiu seu conteúdo ético e crítico na construção do conhecimento e na formação de profissionais qualificados, críticos e responsáveis, não pode deixar de enfrentar o desafio de antever possíveis cenários futuros.

Exemplo disso é o que aconteceu no início da segunda década deste novo século, pois o ano de 2020 surpreendeu-nos com a obrigação de implementar tudo o que já sabíamos que deveriamos, mas que não se concretizou simplesmente porque a gente procurou melhores condições para o fazer, passo a passo, caprichando nos cuidados que tal transformação geral exigia. Novas estratégias de sala de aula, novos modos de comunicação, repensar o que é importante sobre o que compõe os conteúdos estáveis, novas formas de avaliação e acreditação.

Na busca da otimização acadêmica e com o objetivo de gerar uma atualização, deparamo-nos com a revisão permanente que vai além de redefinir currículo, trajetória acadêmica ou correlação, mas entendida como uma realidade interativa onde se refere o que realmente acontece com os alunos. como consequência de ações de ensino, envolvendo ensino, pesquisa e extensão, universidade e região, disciplina e comunidade.

O conhecimento das mutações na história da humanidade gera uma reflexão sobre o sentido de estar dentro desse sistema e é uma oportunidade para renovar os valores da consciência, tomando as influências como relativas e não como condicionantes.

Essa reflexão que compartilhamos estimulou nós a repensar nossa visão de mundo no trabalho em sala de aula.

O exercício da disciplina implica uma grande responsabilidade social ao nível da preservação, desenvolvimento e enriquecimento da cultura e uma visão crítica da sua realidade nacional e internacional de forma a permitir desenvolver e exercer funções preditivas sobre os consequentes efeitos sociais e económicos, diretos ou indiretamente, em relação às diferentes mensagens visuais que produz. Entendemos também que o designer é um organizador da informação que deve ser transmitida, tomando consciência do contributo qualitativo para o contexto e para o posicionamento ético e ecológico tanto na emissão de mensagens como na execução material das mesmas.

Propomos, portanto, uma revisão sobre a avaliação do campo do conhecimento que nós próprios construímos. Um debate proposital dentro da disciplina, sobre nossa formação, nossa contribuição para o corpus conceitual, nossa participação em eventos, seminários e congressos, nosso papel na sociedade, nossa própria responsabilidade em torno desse imaginário sobre a disciplina. O Design deve uma base sólida de informações e conhecimentos específicos, a partir dos contributos do seu próprio corpo de investigação. A investigação entendida como uma das formas possíveis de reflexão sobre as práticas e produtos de design, como método de produção de conhecimento disciplinar que

permite compreender os fenómenos, ordenar e dar sentido à experiência. Do nosso lugar, entendemos que a chave está na formação, uma formação constante e responsável através da articulação entre a teoria e a práxis do Design. Uma formação que se manifesta em duas faces (que sem dúvida dialogam), como atores atuais e como formadores de futuros atores neste debate. Nosso compromisso é com os futuros designers, que em breve terão em suas mãos a construção da teoria de que a disciplina está precisando.

PESQUISA EM DESIGN

Pesquisar cientificamente é uma tarefa que envolve aprendizagem, disciplinar e sistematizar pensamentos e ações na aplicação de um método de trabalho, mas também critérios de decisão adequados, para estabelecer relações entre os conhecimentos adquiridos nas diferentes áreas disciplinares. Constitui um procedimento reflexivo, sistemático, controlado, crítico e situado, cujo objetivo é descobrir ou interpretar os fatos e fenômenos de um determinado campo da realidade.

A ciência é uma atividade social regulamentada que ocorre em diversos espaços institucionais. Implica a aplicação de um método e sua finalidade é a construção de um conhecimento disciplinar confiável. A ciência não tem verdades, mas afirmações provisoriamente verdadeiras.

As diferentes disciplinas devem garantir um corpo de investigação próprio, que construa uma base sólida de informações e conhecimentos específicos, e divulgar os seus resultados tanto junto do conjunto de profissionais da área como na sociedade.

Para isso, é imprescindível que os profissionais desenvolvam técnicas de pesquisa, e que nos espaços de formação acadêmica, os alunos sejam introduzidos à pesquisa, na construção de conhecimentos confiáveis e válidos que contemplem os fatores humanos, sociais e ambientais que consideramos que fazem parte do núcleo epistemológico da disciplina.

A universidade é justamente o espaço onde se espera que o campo de investigação em Design se desenvolva com mais força. Por esse motivo, desenvolvemos, dentro da grade acadêmica obrigatória da carreira de Design em Comunicação Visual da UNLP, um seminário com uma proposta didática que possibilita uma “prática de pesquisa” que nos permite refletir sobre a teoria, práticas e produtos da Projeto. O objetivo é a construção de conhecimentos disciplinares confiáveis e válidos.

A EXPERIÊNCIA DE SALA DE AULA

Procuramos ter uma visão holística de nós mesmos e em relação aos outros, considerando um sistema, organização ou indivíduo como um todo, a fim de compreender como suas partes se encaixam. Essa prática nos abre para uma relação com o aluno e o contexto em um sentido de diálogo profundo.

Tanto numa posição generalista como especializada, o conhecimento disciplinar integra-se e interage de forma fluida com as outras disciplinas, preservando uma visão crítica, mas flexível perante qualquer estrutura formal. É assim que se constrói nossa identidade de cadeira, que deve se refletir na identidade pedagógica da instituição onde atuamos. Assim, propomos o seguinte:

- Com os alunos somos atores de um mesmo processo e, alternadamente, partilhamos o protagonismo na construção do conhecimento. A motivação é o motor de todo o processo de aprendizagem e para alcançar esta motivação é necessária a autonomia, o valor que se atribui a cada coisa (apropriação) e a competência para desenvolver as atividades.

- Somos mediadores entre a objetividade do processo e a subjetividade da experiência

- Propomos uma relação professor-aluno que elimine a pressão pré-existente deste link do ponto de vista da avaliação - aprovação dos conteúdos abordados.

- Professores e alunos aprendem juntos, sem nunca descuidar do compromisso social que nos é imposto por fazer parte de uma instituição que forma profissionais críticos gratuitamente.

- Instalamos a argumentação e a atitude crítica como contraponto na discussão disciplinar.

- O objeto de estudo está localizado dentro do universo dos signos visuais cuja função primária é a comunicacional.

- A abordagem metodológica para a geração de conhecimento é a pesquisa científica.

- Entendemos que a promoção da mudança de comportamento é uma questão que diz respeito à educação. Da mesma forma, facilitar frameworks de referência de validação é uma questão que corresponde ao campo de pesquisa.

A proposta pedagógica, então, propõe o desenvolvimento de um projeto de pesquisa científica que reflita sobre as práticas e produtos do design, a fim de construir conhecimentos disciplinares. Para isso, o design deve ser entendido de forma holística, para além das resoluções gráficas, a partir de uma perspectiva contextual que envolve o político, cultural, social, histórico, econômico e tecnológico

Consiste na escolha de um tema a partir da observação de um problema ou produto de Design de Comunicação Visual, relevante e significativo, do qual surge a questão-problema, que desencadeia o processo de investigação, de suposições e de procura respostas.

A partir desses conceitos, somados às palavras-chave que delimitam o trabalho e aos objetivos propostos, especifica-se com maior clareza a construção do referencial teórico

que sustentará o desenvolvimento do trabalho, orientando o aluno na busca bibliográfica, a análise e apresentação de abordagens e teorias necessárias para explicar o fenômeno observado.

A maioria dos projetos de pesquisa desenvolvidos por nossos alunos é baseada em um caso. O desenvolvimento desta prática de pesquisa em torno de "estudos de caso" constitui um dos pontos fortes da estratégia didática que propomos. O caso permite conhecer uma história geral, construir e expandir uma teoria. Como podemos falar do não canônico, do des-colônial ou do disruptivo se não conhecemos os casos? O caso é, para o professor, uma poderosa ferramenta didática que da análise crítica, à maneira de um modelo externo, se torna um insumo para a produção[1]. Para os alunos o seu valor é multiplicado: a investigação científica baseada em estudos de caso implica uma elaboração teórica, sistemática e rigorosa sobre os elementos constitutivos da produção visual e a sua capacidade significativa, o que exige o entrelaçamento de saberes das diferentes disciplinas que a constituem própria trajetória acadêmica, e mesmo de outras disciplinas, aprofundando conhecimentos anteriormente desenvolvidos na formação e estabelecendo cadeias de raciocínio que lhes permitam chegar a novos conhecimentos.

O trabalho é realizado em equipe. A equipe como estrutura de aprendizagem[2] é formada por pessoas que interagem em um determinado espaço e tempo para alcançar o aprendizado por meio dessa troca. Com funções às vezes diferenciadas, contribuições e pontos de vista de diferentes perspectivas, o intercâmbio, o debate e a qualidade da produção são enriquecidos e aprimorados.

O professor cumpre o papel de tutor, a partir do planejamento das etapas que o processo deve cumprir, além de ser um estímulo e conselho, tanto para o suporte teórico e metodológico, quanto para a construção de um corpus bibliográfico e documental de base e consulta. Deve ensinar a refletir sobre os problemas do projeto, atendendo a situações particulares, específicas em cada caso, construindo a cada momento a situação de ensino em uma viagem permanente entre os dois protagonistas (professor e aluno).

O aluno, por sua vez, deve se engajar ativa e responsavelmente no processo como sujeito de aprendizagem, visto que esse processo é sempre um processo pessoal. Uma viagem que não pode ser realizada mecanicamente ou totalmente antecipada. Pelo contrário, deve ser entendida como um itinerário numa situação, um caminho, um caminho em permanente construção, que envolve sujeitos em situação de acompanhamento.

O encerramento do curso materializa-se num evento, o «Encontro de Jovens Investigadores de Design em Comunicação Visual», que discute a própria disciplina e que já se encontra na sua 17ª edição. Durante o ASPO (Isolamento Social Preventivo

1 Compreendendo essa 'produção' como resultado de um fazer em que a teoria e a práxis estão envolvidas, em uma relação dialética.

2 Do ponto de vista didático, entendemos a equipe diferente do grupo, pois embora este último possa colocar em jogo diferentes papéis, a equipe implica uma troca intencional com um objetivo comum. O incentivo à participação e ao trabalho colaborativo em equipes também prepara os alunos para os novos desafios do mercado profissional em estruturas e organizações, tanto do setor público como do privado.

e Obrigatório), produto da crise desencadeada pela Covid-19, este foi convertido em “Encontro Virtual”, contou com a participação ativa dos alunos, e incluiu debates construtivos e mobilizadores sobre a problemática da a disciplina exibida pelos diferentes projetos baseados em produções audiovisuais.

Paralelamente, está a ser editado um “Livro da Cátedra”, através da editora UNPL, com material produzido nos últimos cinco anos para colocar em circulação as diferentes investigações, entendendo que a divulgação do conhecimento é o objetivo final do pesquisador.

Por fim, muitos destes projetos têm participado na modalidade de apresentação nas Jornadas Alunos de Pesquisa em Disciplinas Artísticas e de Projetos (JEIDAP), organizado pela Secretaria de Ciência e Tecnologia da Faculdade de Letras (UNLP), um espaço altamente construtivo, que inclui a experiência de participação em um evento científico que possibilite o intercâmbio com pares de outras disciplinas e possibilite a divulgação de suas próprias pesquisas.

Todas essas ações possibilitam debates, permitem questionar produções, questionar o contexto, ser por sua vez questionado, gerar um pensamento coletivo entre os alunos e também com os professores, ampliando o horizonte de suas práticas, tornando a experiência mais densa.

O Seminario pretende ser, talvez pretensiosamente, algo como o viveiro de formação de profissionais de design interessados na prática da pesquisa como forma de produção de conhecimento. Ao mesmo tempo, sintetiza os três últimos objetivos da Universidade: a formação do diploma, o desenvolvimento da pesquisa e as atividades de extensão.

REFERÊNCIAS

AICHER, Otl. (1994) El mundo como proyecto. Barcelona- Espanha, Editorial Gustavo Gilli.

ARAUJO, Sonia. (2013) Evaluación del aprendizaje en la Universidad. Enfoques, criterios y prácticas para favorecerlo. Conferencia en el marco del Programa de actualización y formación pedagógica y profesional. La Plata, 24 de outubro de 2013.

FRIGERIO, Ma. Del Carmen e outros. (2007) Acerca de la enseñanza del diseño. Reflexiones sobre una experiencia metodológica en la FADU Ed. FADU. Bons Ares.

HESKETT, John e outros. (2008) Diseña México. Memorias del foro por una política nacional de diseño en México. Compilação. Ed. Câmara dos Deputados. México.

GONZALEZ OCHOA, César. (2007) El significado del diseño y la construcción del entorno.Theory and Practice Collection / Ed. Design. México DF.

MANGOLIN, Víctor e outros. (2005) Las rutas del diseño. Ensayos sobre teoría y práctica. Coleção de temas / Ed. Design. México DF.

PRUZZO, Vilma. (2011) Las prácticas: una concepción epistemológica, ética, política y didáctica de la formación docente. Revista Praxis Educativa. Vol. XVI, No. 14.UNLPam.

TAPIA, Alejandro. (2004) El diseño gráfico en el espacio social. Theory and Practice Collection / Ed. Design. México DF.

WINKLER, Dietmar. (1997) La práctica y la educación del diseño: más allá del modelo Bauhaus". Em "Design gráfico para pessoas. Ed. Infinite. Bons Ares.

CAPÍTULO 20

PRODUÇÃO DE BIODIESEL A PARTIR DE ÓLEO VEGETAL

Data de aceite: 26/01/2021
Data de submissão: 06/11/2020

Thailys Campos Magalhães
Universidade Federal do Paraná, Departamento de Engenharia Química
Curitiba – Paraná
http://lattes.cnpq.br/4402836657200867

Tertuliano Ferreira Moreno
Universidade Federal de Alagoas, Centro de Tecnologia
Maceió - Alagoas
http://lattes.cnpq.br/5082866162796538

Miryam Torres dos Santos Cunha
Universidade Federal de Alagoas, Centro de Ciências Agrárias
Maceió – Alagoas
http://lattes.cnpq.br/3149137537309395

Ana Carolina de Santana Moura
Universidade Federal de Alagoas, Centro de Ciências Agrárias
Maceió - Alagoas
http://lattes.cnpq.br/2158300432305384

Amanda Santana Peiter
Universidade Federal de Alagoas, Centro de Ciências Agrárias
Maceió - Alagoas
http://lattes.cnpq.br/9315438878266044

RESUMO: A contextualização do conhecimento científico em detrimento a utilização de atividades experimentais, é uma estratégia eficiente para a criação de problemas, contribuindo com o esclarecimento da comunidade acadêmica acerca do tema. Para tanto, nesta pesquisa, buscou-se aliar a proposição de temáticas sustentáveis, com ênfase na produção de biodiesel a partir de óleos vegetais, sistematizada em formato de oficina, para o emprego como instrumento didático. Nesse contexto, o objetivo do presente trabalho é realizar a produção de biodiesel em laboratório utilizando óleo vegetal, por meio de uma reação de transesterificação, em diferentes condições da reação, além de discutir aspectos operacionais da produção de biodiesel. A oficina foi aplicada nas seguintes etapas: Aula expositiva sobre o conteúdo de biodiesel; Apresentação da proposta da oficina e entrega do roteiro experimental; Cálculo da quantidade de álcool e catalisador de acordo com a estequiometria e a porcentagem estipulada; Produção de biodiesel no reator de bancada, a partir de óleo de girassol utilizando como reagente o metanol e hidróxido de sódio como catalisador da reação; Análise do metanol e etanol na reação; Discussão dos principais aspectos da produção do combustível. A metodologia da oficina se mostrou viável, pois os alunos demonstraram maior compreensão e interesse no tema, devido às interlocuções sobre o tema, construção de argumentos críticos e melhoria no desempenho em sala de aula. Portanto, os resultados advindos da oficina com o intuito de aliar a aula experimental com a compreensão dos alunos em relação a obtenção do biodiesel, permitiu destacar aspectos positivos como: a motivação dos alunos, melhor desempenho em sala de aula e a construção de argumentos críticos, proporcionando a afirmação

do potencial das contextualizações de temáticas de biocombustíveis no laboratório e a utilização desta ferramenta como auxílio no ensino.
PALAVRAS-CHAVE: Ensino e aprendizagem, oficina temática, biodiesel, biocombustível, energias renováveis.

PRODUCTION OF BIODIESEL FROM VEGETABLE OIL

ABSTRACT: The contextualization of scientific knowledge rather than the use of experimental activities, is an efficient strategy for the creation of problems, contributing to the clarification of the academic community about the subject. To this end, this research sought to combine the proposition of sustainable themes, with emphasis on the production of biodiesel from vegetable oils, systematized in a workshop format, for use as a teaching tool. In this context, the objective of the present work is to perform the production of biodiesel in a laboratory using vegetable oil, through a transesterification reaction, in different conditions of the reaction, besides discussing operational aspects of biodiesel production. The workshop was applied in the following steps: Presentation of the workshop proposal and delivery of the experimental script; Calculation of the amount of alcohol and catalyst according to the stoichiometry and the stipulated percentage; Production of biodiesel in the bacada reactor, from sunflower oil using methanol and sodium hydroxide as reagent; Analysis of methanol and ethanol in the reaction; Discussion of the main aspects of fuel production. The workshop methodology proved feasible, as the students demonstrated greater understanding and interest in the subject, due to the interlocutions on the subject, construction of critical arguments and improvement in classroom performance. Therefore, the results from the workshop, aiming to combine the experimental class with the students‘ understanding of how to obtain biodiesel, allowed highlighting positive aspects such as: students‘ motivation, better classroom performance and the construction of critical arguments, providing the affirmation of the potential of biofuel thematic contextualization in the laboratory and the use of this tool as an aid in teaching.
KEYWORDS: Teaching and learning, thematic workshop, biodiesel, biofuel, renewable energy.

1 I INTRODUÇÃO

O ensino de ciências exatas é caracterizado por barreiras quanto ao seu modo de entendimento de forma clara e efetiva, tais como: ensino engessado no tradicionalismo tendo metodologias pautadas na transmissão de conteúdos descontextualizados; aulas simplistas e sem interdisciplinariedade, escassez de aulas práticas e a falta de relação com o que o mercado de trabalho exige do profissional (GERIS, 2000).

A forma como a sociedade interpreta as disciplinas relacionadas a esta área de ensino, perpassam de geração em geração os percalços encontrados no ensino superior. Desta forma, a contextualização do conhecimento científico em detrimento a utilização de atividades experimentais, é uma estratégia eficiente para a criação de problemas reais que permitem analisar as situações existentes e realizar questionamentos sobre o assunto, contribuindo com o esclarecimento da comunidade acadêmica acerca do tema (SOUZA,

SALLES, MARQUES, 2016).

Deste modo, as oficinas possibilitam ao aluno a ampliação da capacidade sócio-cognitiva dos conhecimentos adquiridos em sala de aula e a relação com o cotidiano de uma forma simples e descontraída. Como ferramentas de apoio didático, as oficinas almejam a superação das dificuldades dos participantes, inovando no modo de trasmissão de conteúdo, sem a pressão da sala de aula e possibilita também, a troca de experiênias entre os mentores e os participantes, aumentado a interação do aluno com o tema estudado (MONTEIRO et al., 2019; FRANÇA-CARVALHO et al., 2013).

A inserção de temáticas ambientais aliadas a compreensão da produção de combustíveis renováveis, merecem destaque no ensino superior. Para tanto, nesta pesquisa, buscou-se aliar a proposição de temáticas sustentáveis, com ênfase na produção de biodiesel a partir de óleos vegetais, sistematizada em formato de oficina, para o emprego como instrumento didático ao ensino da disciplina de biodiesel que está inserida no plano pedagógico do curso de Engenharia de Energia da Universidade Federal de Alagoas (SOUZA, SALLES, MARQUES, 2016).

Em face a esse cenário, o objetivo do presente trabalho é realizar a produção de biodiesel em laboratório utilizando óleo vegetal, por meio de uma reação de transesterificação, em diferentes condições da reação, além de discutir sobre a produção do biodiesel, o uso desse combustível na matriz energética atual, fatores ambientais associados e aspectos operacionais da produção de biodiesel relacionados ao procedimento e equipamentos utilizados.

2 | BIODIESEL

A queima de combustíveis fósseis e consequente liberação de dióxido de carbono (CO_2) para a atmosfera é considerada um dos agravantes do efeito estufa. Essa preocupação vem motivando pesquisadores a buscarem fontes alternativas de combustível. É nesse cenário que o biodiesel vem se mostrando promissor como substituto ao uso do óleo diesel derivado de fontes não renováveis (Ministério do Meio Ambiente, 2007).

O biodiesel é um combustível biodegradável que vem conquistando espaço no mercado de combustíveis por ser uma alternativa renovável aos antigos combustíveis fósseis. O estudo da produção de biodiesel, suas propriedades e principais variáveis envolvidas no processo é muito importante para a indústria, onde há uma preocupação com o meio ambiente e os impactos gerados pelo desenvolvimento (ANP, 2020).

Este biocombustível é produzido a partir de fontes naturais renováveis, tais como os óleos vegetais, gordura animal e óleos residuais. Dessa forma, o estudo de métodos de produção, separação e purificação de biodiesel é muito relevante no setor industrial (COLETTI, 2005).

Em escala de laboratório, a produção pode ser realizada em um reator de mistura

com batelada alimentada, onde é possível avaliar as mudanças macroscópicas, tais como a cor, ocorridas durante a reação e realizar a coleta de material para avaliação de rendimento do processo. Os equipamentos envolvidos nos processos de produção compõem uma variável importante na avaliação do processo, tornando o estudo em pequena escala um grande aliado no aperfeiçoamento das técnicas industriais de produção (DIB, 2010).

A conversão de óleo bruto para a forma de éster, é normalmente realizada para reduzir a viscosidade do óleo e eliminar problemas que surgem durante seu uso em motores a diesel. Com o principal objetivo de reduzir a viscosidade do óleo a valores próximos ao do diesel convencional, um dos processos utilizados é o de obtenção do biodiesel por transesterificação, que consiste na reação de um ácido graxo com um mono-álcool para formar ésteres (MYASHIRO et al., 2013).

A reação de um óleo ou gordura com um álcool, na presença de um catalisador, para produzir um éster e um subproduto, o glicerol, é chamada reação de transesterificação (Figura 1). Trata-se de uma reação reversível que pode ser catalisada por um ácido, uma base ou uma enzima (GARCIA, 2006).

$$\begin{matrix} H_2C-OCOR_1 \\ | \\ HC-OCOR_2 \\ | \\ H_2C-OCOR_3 \end{matrix} + 3\,R_4-OH \xrightleftharpoons{\text{catalisador}} \begin{matrix} R_1COOR_4 \\ + \\ R_2COOR_4 \\ + \\ R_3COOR_4 \end{matrix} + \begin{matrix} H_2C-OH \\ | \\ HC-OH \\ | \\ H_2C-OH \end{matrix}$$

Triacilglicerídeo — Mistura de ésteres — Glicerol

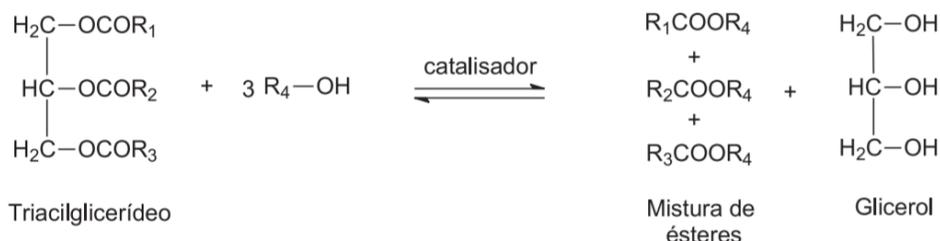



Figura 1: Transesterificação de triglicerídeos, onde R1, R2 e R3 representam as cadeias carbônicas dos ácidos graxos e R4 a cadeia carbônica do álcool reagente.

Fonte: GERIS, 2011.

A vantagem de utilizar um ácido como catalisador são os altos rendimentos da reação, porém existe toda uma preocupação por estar utilizando um componente altamente oxidante ao equipamento. Uma rota básica, por outro lado, apesar da leve diminuição inicial no rendimento, impede maiores danos ao equipamento. Finalmente, a rota enzimática é a mais promissora em termos operacionais, permitindo a obtenção de biodiesel de pH neutro, livre de impurezas remanescente de reagentes em excesso. Entretanto, a rota enzimática, exige maior investimento financeiro, por esse motivo o uso de um ácido ou base é aplicado. (COSTA, 2011).

Em virtude do caráter reversível da reação de transesterificação, é necessário a utilização de um dos reagentes em excesso, para favorecer a formação do produto. Utiliza-

se o álcool em excesso, porém, isso não garante a pureza do biodiesel. Vários produtos intermediários são gerados paralelamente a formação dos ésteres. Na tentativa de purificar o produto principal é necessária a remoção das impurezas, essa fase consiste basicamente de três operações: decantação, lavagem e secagem (VEDANA, 2006).

3 I MATERIAS E MÉTODOS

3.1 Materiais

1. Óleo vegetal de girassol;
2. Álcool (Metanol e Etanol);
3. Catalisador (Hidróxido de Sódio);
4. Solução de ácido sulfúrico 1:100
5. Água destilada

3.2 Métodos

A oficina foi realizada com alunos da Universidade Federal de Alagoas durante o II Seminario Institucional de Monitoria, ocorrido em Maceió/AL, no ano de 2019. O experimento foi feito no Laboratório de Sistemas de Separação e Otimização de Processos (LASSOP).

A proposta foi aplicada nas seguintes etapas: Aula expositiva sobre o conteúdo de biodiesel, onde foi abordado os conceitos e tipos de reações orgânicas envolvidas no processo produtivo de biodiesel; Apresentação da proposta da oficina e entrega do roteiro experimental; Cálculo da quantidade de álcool e catalisador de acordo com a estequiometria e a porcentagem estipulada; Produção de biodiesel no reator de bancada, a partir de óleo de girassol utilizando como reagente o metanol e hidróxido de sódio como catalisador da reação; Análise do metanol e etanol na reação; Discussão dos principais aspectos da produção do combustível.

4 I RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados da aplicação da oficina de produção de biodiesel a partir do processo de transesterificação do óleo de girassol, ressaltam a importância deste tipo de atividade no entendimento dos alunos, quanto ao conteúdo de produção de biocombustíveis, a partir da obtenção do biodiesel.

Dentro deste contexto, visando uma melhoria na compreensão sobre as relações científicas e tecnológicas envolvidas na reação, foi realizado discussões sobre a avaliação das mudanças macroscópicas, purificação da mistura (Figura 2) e discussão da influência das diferentes variáveis do processo, avaliando o rendimento da reação ocorrida e como aumentá-lo.

Figura 2: Purificação do biodiesel produzido.

Fonte: Autores, 2019.

A metodologia da oficina se mostrou viável ao ensino da produção de biodiesel a partir de óleos vegetais. Os alunos demonstraram maior compreensão e interesse no tema, devido às interlocuções sobre o tema, construção de argumentos críticos e melhoria no desempenho em sala de aula. Além disto, após a realização da oficina uma aluna iniciou pesquisa científica na área de biodiesel, devido a realização do experimento que pode ser visto na Figura 3.

Figura 3: Início da reação de transesterificação no reator.

Fonte: Autores, 2019.

Logo, sugere-se o emprego de oficinas para o ensino sobre biocombustíveis, almejando que tais colocações venham corroborar o exercício do professor, com a opção de uma metodologia eficaz para a contextualização do conteúdo de reações orgânicas e produção de biocombustíveis e suas implicações.

5 I CONCLUSÕES

Com a oficina, a explicação de conteúdos complexos é facilitada, gerando a maior interação, por parte dos professores e seus alunos. Apresenta-se também, como uma estratégia de aprendizagem de forma dinâmica, favorecendo a absorção do conteúdo por parte dos estudantes.

Portanto, os resultados advindos da oficina de produção de biodiesel a partir de óleos vegetais para aliar a aula experimental com a compreensão dos alunos em relação a obtenção do biodiesel, permitiu destacar aspectos positivos como: a motivação dos alunos, melhor desempenho em sala de aula e a construção de argumentos críticos, proporcionando a afirmação do potencial das contextualizações de temáticas de biocombustíveis no laboratório e a utilização desta ferramenta como auxílio no ensino.

REFERÊNCIAS

ANP – Agência Nacional de Petróleo, Gás Natural e Biocombustíveis. **Biodiesel**. 2020. Disponível em: <anp.gov.br/producao-de-biocombustiveis/biodiesel/simp-biodisel>. Acesso em: 28 de setembro de 2019.

CARVALHO,J.R.M. Biodiesel de soja - reação de transesterificação para aulas práticas de química orgânica. Química Nova, v. 36, p. 437–443, 2011.

COLETTI, R. A**. Biodiesel: Combustível renovável e ambientalmente correto.** BiodieselBR, 2005. Disponível em: < <https://www.biodieselbr.com/destaques/2005/combustivel-renovavel>. Acesso em: 29 de setembro de 2019.

COSTA, P. P. K. G. **Catalisadores químicos utilizados na síntese de biodiesel.** Embrapa Agroenergia, Brasília, 2011.

DIB, F. H. **Produção de biodiesel a partir de óleo residual reciclado e realização de testes comparativos com outros tipos de biodiesel e proporções de mistura em um moto-gerador**. Dissertação (Mestrado em Engenharia Mecânica) - Universidade Estadual Paulista. Ilha Solteira, São Paulo, 2010.

FRANÇA-CARVALHO, A. D.; MARTINS, C. H. R.; CONDE, E. P.; MONTEIRO, H. R. de S. **Estratégias de ensino: propostas multidisciplinares de aprendizagens significativas.** Teresina, EDUFPI, 2013.

GARCIA, C. M. **Transesterificação de óleos vegetais.** Dissertação (Mestrado em Química Inorgânica) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2006.

GERIS, R.; SANTOS, N.A.C.; AMARAL, B.A.; MAIA, I.S.;CASTRO, V.D.; KRASILCHIK, M. Reforma e realidade: o caso do ensino das ciências. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85-93, jan,/mar. 2000.

Ministério do Meio Ambiente. **Combustíveis fósseis são os maiores responsáveis pelo efeito estufa**. 2007. Disponível em: <https://www.mma.gov.br/informma/item/4125-combustiveis-fosseis-sao-maiores-responsaveis-pelo-efeito-estufa.html>. Acesso em: 01 de outubro de 2019.

MONTEIRO, H. R. S.; SOUZA, A. I. S. R.; MARTINS, H. N. F.; FARIAS, P. P. **A importância das oficias pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem**. Revista Epistemologia e Práxis Educativa – EPEduc, UFPI, 2019.

MYASHIRO, C. S.; OLIVEIRA, C.; CAMPOS, E.; TELEKEN, J. G. **Produção de biodiesel a partir da transeterificação de óleos residuais.** Revista Brasileira de Energias Renováveis, Palotina, v. 1, p. 63-76, 2013.

SOUZA, B.; SALLES, J.; MARQUES, I. **Oficina para produção de biodiesel: articulação de temáticas sustentáveis como complemento ao ensino de Química Orgânica.** 2° Simpósio Nordestino de Química. Terezina, Piauí, 2016. Disponível em: <http://www.abq.org.br/sinequi/2016/trabalhos/104/index.html>. Acesso em: 28 de setembro de 2019.

VEDANA, U. **O problema do álcool anidro e hidratado.** BiodieselBR, 2006. Disponível em: < https://www.biodieselbr.com/blog/vedana/2006/mais-incentivos-a-producao-de-biodiesel/>. Acesso em: 29 de setembro de 2019.

CAPÍTULO 21

PROPOSTA DE CONSERVAÇÃO DE LÂMINAS CONFECCIONADAS PELA TÉCNICA DE KATO-KATZ, NA ELABORAÇÃO DE UM ACERVO DIDÁTICO PARA AULAS PRÁTICAS DA DISCIPLINA DE PARASITOLOGIA CLÍNICA

Data de aceite: 26/01/2021
Data de submissão: 06/11/2020

Joao Victor Umbelino dos Santos
Universidade Federal de Alagoas, Instituto de Ciências Farmacêuticas
Maceió – Alagoas
http://lattes.cnpq.br/3953820356098261

Keylla Lavínia da Silva Oliveira
Universidade Federal de Alagoas, Instituto de Ciências Farmacêuticas
Maceió - Alagoas
http://lattes.cnpq.br/1213742914136497

Allysson Firmino de França Farias
Universidade Federal de Alagoas, Instituto de Ciências Farmacêuticas
Maceió - Alagoas
http://lattes.cnpq.br/2621406849290236

Bianca Rodrigues Melo da Silva
Universidade Federal de Alagoas, Instituto de Ciências Farmacêuticas
Maceió - Alagoas
http://lattes.cnpq.br/3903660671367308

Wagnner José Nascimento Porto
Universidade Federal de Alagoas, Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde
Maceió - Alagoas
http://lattes.cnpq.br/6642873222020222

Cláudia Maria Lins Calheiros
Universidade Federal de Alagoas, Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde
Maceió - Alagoas
http://lattes.cnpq.br/9074959432822798

RESUMO: A técnica de Kato-Katz é um método laboratorial de exame das fezes, adotado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como padrão-ouro para o diagnóstico da infecção humana pelo *Schistosoma mansoni*, sendo uma ferramenta de relevância clínica e epidemiológica, visto que permite classificar a carga parasitária do indivíduo infectado, pelo cálculo de ovos por grama de fezes (OPG). Essa classificação pode também ser utilizada para estimar a intensidade da infecção nas diversas comunidades. Alagoas apresenta mais de 70 municípios endêmicos para esquistossomose, justificando a necessidade do estudo da técnica de Kato-Katz no conteúdo prático da disciplina de Parasitologia Clínica do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde da UFAL. Além de ovos de *Schistosoma mansoni*, a técnica permite também a identificação de ovos de outros helmintos como *Ascaris lumbricoides*, *Trichuris trichiura*, *Enterobius vermicularis*, *Hymenolepis*, *Taenia* e da família Ancylostomatidae. Entretanto a confecção dessas lâminas por esse método, não permite uma visualização dos ovos dos helmintos por um longo período, tendo em vista que a lâmina seca em torno de dois meses, sob temperatura ambiente de 28ºC e humidade de 70%, impedindo a adequada identificação morfológica desses ovos, e a utilização posterior, como método pedagógico das lâminas positivas nas aulas práticas da disciplina de Parasitologia Clínica. Com o intuito de contribuir para o acervo permanente de lâminas da referida disciplina, a equipe de monitores e os orientadores propõem a transformação das lâminas temporárias de Kato-Katz, em lâminas permanentes, oportunizando

a manutenção da boa qualidade na visualização das estruturas morfológicas dos diversos ovos de helmintos, por um maior período de tempo. Assim, foi produzido um acervo didático de lâminas confeccionadas pela técnica de Kato-Katz, advindas dos diagnósticos coproparasitológicos, dos diversos projetos de extensão desenvolvidos no laboratório de parasitologia do ICBS-UFAL, realizados pelos próprios estudantes e supervisionados pelos professores orientadores. Para que essas lâminas temporárias, com descarte em, no máximo dois meses, se tornassem permanentes, com duração de vários anos, adotou-se a seguinte metodologia: remoção do papel celofane usado no desenvolvimento da técnica, aplicação de uma gota de Xilol e uma gota de Entelan e, em seguida, adição de uma lamínula de vidro, e, após, a lâmina foi deixada em temperatura ambiente para secar. Foram produzidas 300 lâminas permanentes advindas de coproparasitológicos positivos para algum ovo de helminto, pertencentes a exames realizados na população de Maceió, Flexeiras e Marechal Deodoro, municípios de Alagoas. Com esta iniciativa, houve um aumento na qualidade das aulas práticas, pelo aprendizado de uma maior diversidade de ovos de helmintos, encontrados nas lâminas de Kato-Katz, facilitando os estudos morfológicos destes ovos pelos estudantes de vários períodos, indicando que a proposição de transformação de lâminas temporárias em lâminas permanentes é uma ferramenta eficaz na prática pedagógica da disciplina de Parasitologia Clínica.
PALAVRAS-CHAVE: Kato-Katz; Conservação de lâminas; Parasitologia Clínica

TRANSFORMATIONS OF TEMPORARY SLIDES OF HELMINTH EGGS MADE BY KATO-KATZ METHOD IN PERMANENTS SLIDES

ABSTRACT: The Kato-katz method is considered by World Health Organization (WHO) as the best technique for the diagnosis of infections by *Schistosoma mansoni.* It is considered a tool of clinical and epidemiological relevance because it allows to classify the parasitic load of the infected, through the calculation of eggs per gram of feces. This classification can also be used to estimate the intensity of infections in differents places. The state of Alagoas has more of 70 endemic city to schistosomiasis and the achievement and reading of technique of kato-katz is part of the content of parasitology clinical discipline. However, the technique doesn't allow the visualization of eggs for long time, due to the slide drying around months. The purpose of the modified technique is to increase the number of slides in the Parasitology collection, allowing classes to always have the parasite visualization and its method available. For this, it obeyed the following methodology: removal of the cellophane cover slide, application of a drop of Xylol and a drop of Entellan followed by the addition of a glass slide. In these perspectives, by increasing the durability of the slides, future classes will have access to the material with the same condition allowing the quality of teaching in the practical classes of the Clinical Parasitology discipline, offered by the Parasitology Sector of ICBS-UFAL.
KEYWORDS: Kato-katz; parasitological technique; helminths.

1 | INTRODUÇÃO

O método de kato-katz é uma técnica qualitativa-quantitativa adaptada pelo cientista brasileiro Naftale Katz, usada em todo mundo por recomendação da Organização

Mundial da Saúde (OMS), e conceituada como padrão ouro de escolha para o diagnóstico coproparasitológico da Esquistossomose. Técnica de fácil execução e com uma forma de análise que pode ser utilizada em campo, mantendo a precisão e facilitando o diagnóstico. O exame parasitológico permite revelar além dos ovos de *Schistosoma mansoni,* outros helmintos presentes nas amostras de fezes, tais como *Ascaris lumbricoides*, *Trichuris trichiura, Enterebius vermicularis, Taenia, Hymenolepis* e ancilostomatídeos. (MENDES *et al.*, 2005). A sensibilidade da técnica de Kato Katz é maior na identificação de ovos do *Schistosoma mansoni*, em comparação com a técnica de sedimentação espontânea das fezes (SANTOS *et al.*, 2005).

70 (68%) municípios alagoanos são endêmicos para o *Schistosoma mansoni,* e a técnica de Kato Katz é efetuada nos programas de controle desenvolvidos pelos municípios. Para cada paciente são confeccionadas duas lâminas para uma mesma amostra de fezes. Além da identificação dos ovos, a técnica ainda permite que seja feita a contagem destes por grama de fezes, fornecendo um indicador quantitativo para se avaliar a intensidade da infecção, sendo o método de escolha para inquéritos coproscópicos de rotina, e em investigações epidemiológicas. Por sua simplicidade e objetividade, é praticamente o único método atualmente em uso na rotina de exames de serviços de saúde e laboratórios de pesquisa (BARBOSA *et al.*, 2017). Nos projetos de extensão desenvolvidos pelo laboratório de Parasitologia do ICBS-UFAL, a técnica de Kato-Katz é executada por estudantes, e supervisionada por professores orientadores. Entre os anos de 2017 a 2019 as lâminas positivas foram guardadas para serem utilizadas nas aulas práticas da disciplina de Parasitologia Clínica. Muitas dessas lâminas foram perdidas pela secagem rápida em alguns meses, acarretando na perda de uma importante ferramenta didática. Assim, objetivando a manutenção dessas lâminas positivas para a implantação de um acervo de lâminas positivas produzidas pela técnica de Kato Katz, no laboratório de parasitologia, foi proposto uma técnica de conservação que promovesse a longevidade dessas lâminas, para serem utilizadas como material didático na referida disciplina.

2 | METODOLOGIA

2.1 Preparação das lâminas pelo método de Kato-Katz

A técnica foi realizada utilizando kit Kato-Katz (CoproKit), máscaras e luvas. Uma pequena quantidade das fezes coletadas foi depositada sobre uma camada de papel exposta na bancada. A amostra de fezes depositada foi prensada pela tela de filtro presente no CoproKit, em seguida com o auxílio de uma espátula é retirada uma quantidade pequena de fezes que atravessaram a tela. Apoiada em uma lâmina de vidro, a placa quantificadora recebe a quantidade de fezes retirada pela espátula que deve preencher o orifício da placa (FIGURA 1). Retira-se o excesso de material sobre a placa e faz a remoção dessa placa deixando somente um pequeno cilindro fecal sobre a lâmina. Sobre o cilindro coloca-se

uma lamínula de papel celofane pré-corada com a solução de verde-malaquita a 3%. Na última etapa a lâmina é invertida na bancada e prensada contra o papel para a formação de uma camada delgada entre lâmina e lamínula, após a lâmina preparada aguarda-se um período de 30 minutos em temperatura ambiente para clarificação das fezes e então a lâmina deve ser levada ao microscópio para observação e quantificação dos ovos. Todas as lâminas foram advindas de diagnósticos coproparasitológicos dos projetos de extensão do laboratório de Parasitologia, entre os anos 2017 a 2019, realizados nos municípios de Maceió, Flexeiras e Marechal Deodoro, todos endêmicos para esquistossomose.

FIGURA 1 – Materiais descartáveis para confecção de lâminas pela técnica de Kato-Katz: tela de filtro (1), espátula (2) e placa perfurada (3).

2.2 Transformação das lâminas temporárias de Kato-Katz em lâminas permanentes

Este processo inicia-se com a retirada lenta e gradual da lamínula de celofone, com o cuidado de não remover o material fecal da lâmina. Apenas nas lâminas onde a lamínula de celofone foi inteiramente retirada, seguiu-se a aplicação de uma gota de Xilol (solvente) e uma gota de Entellan (substância selante), para finalizar a confecção dessa lâmina foi acrescentada uma lamínula de vidro. Em seguida a lâmina foi deixada em temperatura ambiente para secar (FIGURA 2). Após a secagem as lâminas foram visualizadas em microscópio óptico, etiquetadas e armazenadas para uso nas aulas práticas da disciplina de parasitologia clínica.

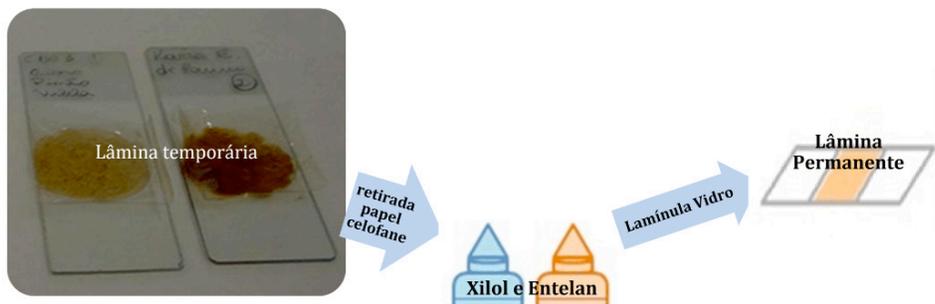



FIGURA 2 – Etapas de transformação das lâminas temporárias de Kato-Katz em lâminas permanentes

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em três anos de aplicação da técnica de conservação das lâminas positivas de Kato Katz, foram produzidas 300 lâminas, fazendo parte do acervo de material prático didático do laboratório de Parasitologia. As lâminas que antes eram descartadas em alguns meses por estarem secas, atualmente apresentam uma durabilidade considerada, já que em três anos da aplicação da técnica de conservação, todas estão em perfeito estado, mantendo a boa visualização das estruturas características dos ovos dos helmintos. Na PRANCHA 1 verifica-se a boa visualização dos ovos de Schistosoma mansoni presentes nestas lâminas conservadas e na PRANCHA 2 verifica-se ovos de outros helmintos. Com o aumento da durabilidade das lâminas estas passaram a ser uma excelente ferramenta didática nas aulas práticas da disciplina de Parasitologia Clínica. O atual acervo se caracteriza como uma importante modelo didático no estudo da técnica de Kato Katz, tão importante para a realidade endêmica da esquistossomose no estado de Alagoas, otimizando os estudos e a aprendizagem dos alunos. Para Rocha et al., (2016) as maiores prevalências da esquistossomose no Nordeste estão nos estados de Alagoas, Pernambuco, Sergipe e Bahia, justificando a importância do estudo detalhado desta técnica na disciplina de Parasitologia Clínica. Nestas regiões um diagnóstico preciso é crucial para iniciar o tratamento adequado e a monitorização do número de casos. Nos últimos anos o método kato-katz, técnica de referência internacional, tem sido o ponto chave nessa problemática, auxiliando profissionais da saúde a diagnosticar os pacientes corretamente. As disciplinas práticas são essenciais na preparação desses profissionais para a realização do diagnóstico, e a montagem de um acervo de lâminas conservadas, para uma maior durabilidade se configura como uma alternativa de grande relevância. A adição de materiais usados nas técnicas histológicas como o xilol, que se destina a remoção de água e gordura existentes na amostra deixando-a mais translúcida, e o entellan, que fixa a lamínula de vidro sobre a lâmina de microscopia se configurou como uma alternativa eficaz na conservação dessas

lâminas. As substâncias acrescentadas não alteraram a qualidade de visualização dos ovos de helmintos e garantiram que, não apenas, os alunos, mas também pesquisadores da área de parasitologia tenham sempre a disposição no acervo, lâminas com resultado positivo para consulta sempre que necessário.

Desta forma, as aulas práticas de parasitologia proporcionam recursos e estratégias que favorecem o aprendizado de conteúdos possibilitando a organização do conhecimento prévio, trazido pelo graduando (MARTINS; OLIVEIRA, 2008). Cabe destacar que estudos elucidaram a importância das aulas práticas para a formação acadêmica dos discentes, podendo auxiliar no aprendizado uma vez que são nessas aulas que os alunos fixam com maior facilidade o conteúdo relacionando a teoria com a prática, além de ter contato com a realidade que irão enfrentar ao ingressarem no mercado de trabalho como profissionais da saúde (SOUZA, 2013).

4 | CONCLUSÃO

Ao adotar a conservação das lâminas confeccionadas pala técnica de kato Katz, foi possível transformar lâminas que tinham sua durabilidade reduzida, em lâminas de caráter permanente. A conservação das lâminas gerou um aumento na quantidade de lâminas do acervo do laboratório de parasitologia, e tem proporcionado aos alunos da área da saúde, aulas práticas mais completas sobre as parasitoses, tendo em vista a diversidade dos ovos de helmintos identificados pela técnica estudada.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Constança S. et al. Quality control of the slides by Kato-Katz method for the parasitological diagnosis of schistosomiasis infection by Schistosoma mansoni. **Jornal Brasileiro de Patologia e Medicina Laboratorial**, v. 53, n. 2, p. 110-114, 2017.

CHAVES, Adelú et al. A comparative study of the coprologic methods of Lutz, Kato-Katz and the Faust modified. **Revista de Saúde Pública**, v. 13, n. 4, p. 348-352, 1979.

ESPÍRITO-SANTO, M. C. C. et al. Comparative study of the accuracy of different techniques for the laboratory diagnosis of schistosomiasis mansoni in areas of low endemicity in Barra Mansa city, Rio de Janeiro state, Brazil. **BioMed research international**, v. 2015, 2015.

MARTINS, J. G.; OLIVEIRA, N. F. Material didático: desconstruindo o ontem para construir o hoje e o amanhã. 2008. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/512200834611PM.pdf>. Acesso em: 31 out 2020.

MENDES, C. R.et al. Estudo comparativo de técnicas parasitológicas: Kato-Katz e coprotest. **Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical.** São Paulo. V. 38. P. 178-180. 2005.

NEVES, DP. **Parasitologia Humana.** 11.ed. São Paulo: Atheneu, 2005.

ROCHA, Thiago José Matos.et al. Aspectos epidemiológicos e distribuição dos casos de infecção pelo Schistosoma mansoni em municípios do Estado de Alagoas, Brasil. **Revista Pan-Amazônica de Saúde,** v. 7,n. 2,p. 27-32, jun,2016.

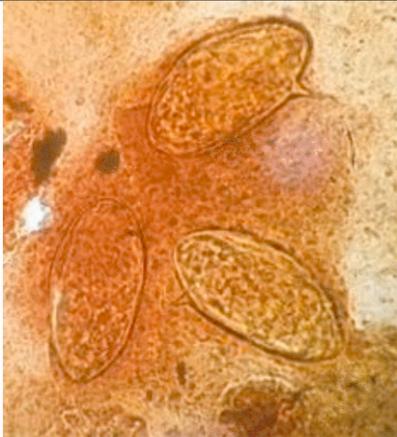
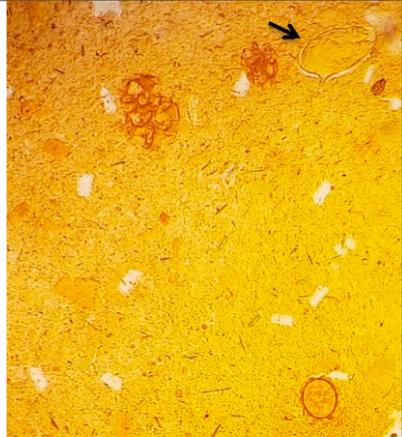
SOUZA, C. F. T. et al. A atenção primária na formação médica: a experiência de uma turma de medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica.** Alagoas. V. 37. nº 3. 2013.

SANTOS, F. L. N.; CERQUEIRA, E. J. L.; SOARES, M. N. Comparison of the thick smear and Kato-Katz techniques for diagnosis of intestinal helminth infections. **Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical.** 38(2):196-198, mar-abr, 2005.

OSTOS, N. S. C. **"Naftale Katz"**. 2020. Disponível em: <http://www.cpqrr.fiocruz.br/pg/naftale-katz> Acessado em: 29/10/2020.

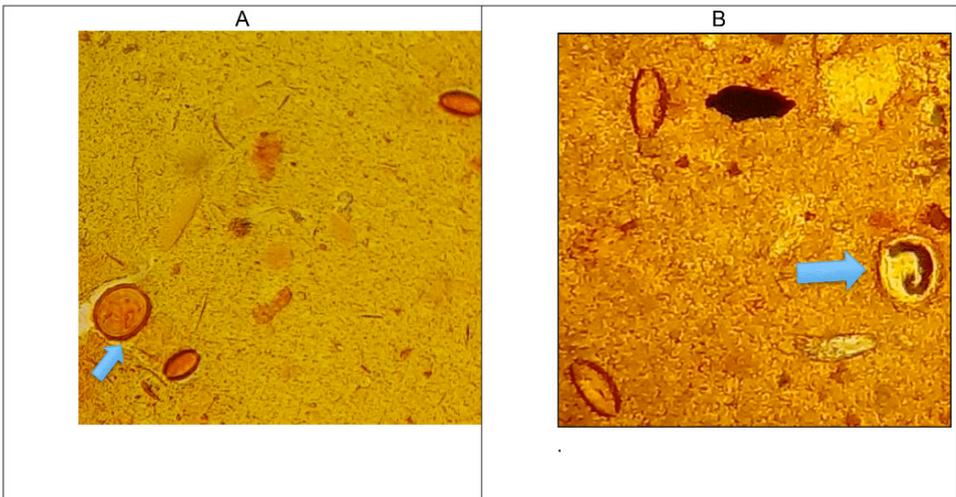
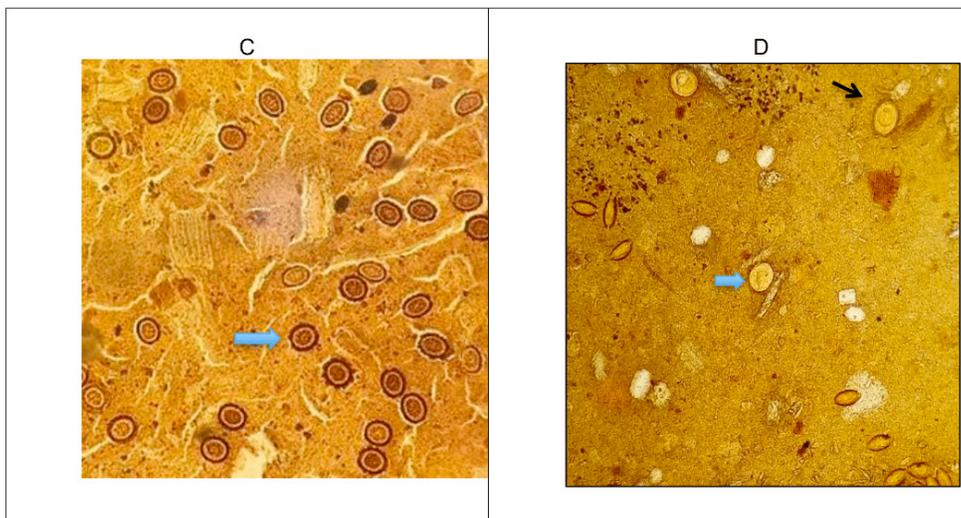
Ministério da Saúde (BR). Secretaria de Vigilância em Saúde. **Vigilância da esquistossomose mansoni**: diretrizes técnicas, 4.ed. Brasília: Ministério da Saúde; 2014.

SILVEIRA, S. O. **"Orientação para práticas de Laboratório "**. 2020. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/678/2019/07/t%C3%9Acnica-de-histologia.pdf> Acessado em: 30/10/2020.

A - Aumento de 100X	*B* - Aumento de 40X

C – 3 Ovos de *S. mansoni.* Aumento de 40X

D – Ovo de *S. mansoni* (seta) e ovo de *A. lumbricoides*. Aumento de 10X

PRANCHA 1: Ovos de *Schistosoma mansoni* em lâminas confeccionadas pela técnica de Kato-Katz, após retirada do papel celofane, adição de uma gota de Xilol e uma gota de Entelam, cobertas de lamínulas de vidro, pertencente ao acervo de didático da disciplina de Parasitologia Clínica do ICBS – UFAL.

A

B

PRANCHA 2: Ovos de *Ascaris lumbricoides* (seta) e *Trichuris trichiura* em lâminas confeccionadas pela técnica de Kato-Katz, após retirada do papel celofane, adição de uma gota de Xilol e uma gota de Entelam, cobertas de lamínulas de vidro, pertencente ao acervo de didático da disciplina de Parasitologia Clínica do ICBS – UFAL. A e B (40X); C e D (10X).

SOBRE O ORGANIZADOR

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

ÍNDICE REMISSIVO

A

B

C

D

E

F

G

H

U

V

EDUCAÇÃO:
SOCIEDADE CIVIL, ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS 4

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Ano 2021

EDUCAÇÃO:

SOCIEDADE CIVIL, ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS 4

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

@atenaeditora

www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Ano 2021